

Universidade de Lisboa



**A interferência do infinitivo flexionado na aprendizagem de E/LE
por parte de alunos portugueses: uma proposta didática para o nível A2**

Sílvia Alexandra Lourenço Lopes

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pelo Professor José León Acosta

2015

Agradecimentos

Um trabalho desta índole não se leva a bom porto de forma isolada. Apesar do tempo a solo que exige ao autor, é inequívoca a influência de um conjunto de pessoas que o tornam possível. Assim, a todas elas expresso os meus sentidos agradecimentos.

Ao meu orientador, o Professor José León Acosta, pelas suas valiosas diretrizes, disponibilidade e compreensão.

À professora cooperante Cristina Venâncio, pela partilha da sua experiência.

Aos alunos do 11.º 6 da Escola Secundária D. Pedro V, que harmoniosamente colaboraram neste projeto.

Aos restantes professores que fizeram parte do meu percurso académico, a minha gratidão.

Aos meus colegas de mestrado, que adorei conhecer, agradeço a generosidade e o companheirismo. De todos eles, destaco a Maria Leonor Cordeiro, colega e amiga, pois sem o seu contributo, ao longo de todo este tempo, não existiria nada para agradecer.

Aos meus amigos e família, obrigada pela compreensão e incentivo.

Finalmente, agradeço ao meu companheiro, cujo apoio e fé nas minhas capacidades foram determinantes para concluir este trabalho, e aos meus pais, que tudo tornaram possível.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	vii
Resumen	ix
Introdução	1
Parte I: Reflexão teórica	5
1. A transferência da LM	6
2. Evolução histórico-linguística do infinitivo flexionado	8
2.1. O que é o infinitivo flexionado?	8
2.2. Origem	10
2.3. Evolução do sistema verbal do latim para o português e para o espanhol	15
3. A conjugação verbal em português e em espanhol: pontos de convergência e divergência	22
3.1. Os dois paradigmas em contraste	22
3.2. O infinitivo pessoal e as suas correspondências em espanhol	25
3.2.1. O infinitivo impessoal	26
3.2.2. Correspondências do infinitivo pessoal em espanhol	28
3.2.2.1. A presença destas correspondências nos programas de espanhol	34
4. Como ensinar este aspeto a alunos portugueses de E/LE	35
Parte II: Análise dos testes diagnósticos	45
1. Metodologia	47
2. Resultados	48
3. Conclusões prévias	52
Parte III: Aplicação da unidade didática <i>¡A llevar una vida sana!</i>	55
1. Grupo - alvo	56
1.1. A escola	56
1.2. Os alunos	57
2. Metodologia de trabalho	60
2.1. A par da abordagem comunicativa com atenção à forma	60
2.2. Metodologia de planificação	65
3. Objetivos e conteúdos	66
4. Sequência didática	69
5. Reflexões decorrentes da prática letiva	81
6. Avaliação	85
6.1. Avaliação aplicada na unidade didática	87

6.2. Resultados dos principais instrumentos de avaliação	89
6.3. Comparação com outros trabalhos.....	92
Considerações finais.....	97
Referências bibliográficas.....	99
Anexos.....	105
Anexo 1 - Questionário – Parte I.....	106
Anexo 2 - Questionário – Parte II	111
Anexo 3 - Test de diagnóstico.....	114
Anexo 4 - Imagem do vídeo “O médico cubano”	117
Anexo 5 - Ficha de Trabajo 1	118
Anexo 6 - Ficha de Trabajo 2.....	120
Anexo 7 - Imagem <i>¿Qué le duele?</i>	125
Anexo 8 - Apresentação PowerPoint verbo <i>doler</i>	126
Anexo 9 - Ficha de Trabajo 3.....	127
Anexo 10 - Tabela <i>¿Quién es el más sano y el menos sano de la clase?</i>	129
Anexo 11 - Ficha de Trabajo 4.....	130
Anexo 12 - Carta de la profesora	132
Anexo 13 - Ficha de Trabajo 5.....	133
Anexo 14 - Ficha de Trabajo 6.....	135
Anexo 15 - Recomendaciones para un debate saludable	137
Anexo 16 - Ficha de lectura	138
Anexo 17 - Ficha de Trabajo 7.....	140
Anexo 18 - Conclusiones del debate	141
Anexo 19 - Ficha de autoevaluación	142
Anexo 20 - Prueba de evaluación.....	144
Anexo 21 - Ficha de autoevaluación de desempeño.....	148
Anexo 22 - Evaluación de la unidad didáctica <i>¡A llevar una vida sana!</i>	149
Anexo 23 - Criterios de corrección de la prueba	152
Anexo 24 - Parrilla de evaluación de la prueba	155
Anexo 25 - Parrilla de evaluación de los pequeños trabajos.....	156
Anexo 26 - Parrilla de evaluación de las cartas	157
Anexo 27 - Parrilla de evaluación del desempeño en el debate	158
Anexo 28 - Parrilla de observación directa	159
Anexo 29 - Parrilla de evaluación final	160
Anexo 30 - Resultados do Questionário – Parte I.....	161
Anexo 31 - Resultados do Questionário – Parte II	166

Anexo 32 - Parrilla de evaluación de la prueba rellena	170
Anexo 33 - Parrilla de evaluación de los pequeños trabajos rellena	171
Anexo 34 - Parrilla de evaluación de las cartas rellena	172
Anexo 35 - Parrilla de evaluación del desempeño en clase rellena	173
Anexo 36 - Parrillas de observación directa rellenas.....	174
Anexo 37 - Parrilla de evaluación final rellena	179
Anexo 38 - Producciones de los alumnos (carta queja/consejo).....	180

Índice de figuras

Figura 1 - Pergunta 1 do <i>Test de diagnóstico</i>	48
Figura 2 - Pergunta 2 do <i>Test de diagnóstico</i>	49
Figura 3 - Pergunta 3 do <i>Test de diagnóstico</i>	51
Figura 4 - Processamento do <i>input</i> segundo Lee e VanPatten (1995).....	63

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Resposta dos alunos à primeira parte da pergunta 1 do <i>Test de diagnóstico</i>	48
Gráfico 2 - Resposta dos alunos à segunda parte da pergunta 1 do <i>Test de diagnóstico</i>	49
Gráfico 3 - Resposta dos alunos à pergunta 2 do <i>Test de diagnóstico</i>	50
Gráfico 4 - Resposta dos alunos à pergunta 3 do <i>Test de diagnóstico</i>	51
Gráfico 5 - Resposta dos alunos à pergunta 3 do Questionário - Parte II.	59

Índice de quadros

Quadro 1 - Desinências do infinitivo pessoal de verbos da primeira, segunda e terceira conjugações.	9
Quadro 2 - Substituição do imperfeito do conjuntivo pelo mais-que-perfeito do conjuntivo.	13
Quadro 3 - Derivação do imperfeito do conjuntivo no infinitivo flexionado.....	13
Quadro 4 - Comparação do imperfeito do conjuntivo latino com o infinitivo flexionado.	13
Quadro 5 - Conjugação coincidente do futuro do conjuntivo com o infinitivo flexionado (verbos regulares).	15
Quadro 6 - Conjugação do verbo “trazer” no futuro do conjuntivo e no infinitivo flexionado.	15
Quadro 7 - Conjugação verbal latina na voz ativa.	17
Quadro 8 - Conjugação verbal do português e do espanhol.....	23
Quadro 9 - Formas nominais do português e do espanhol.	24

Quadro 10 – Distribuição dos tipos de oração com infinitivo flexionado.....	32
Quadro 11 - Alíneas h), i) e k) da pergunta 3 do Questionário - Parte II.	60
Quadro 12 - Quadro-resumo das características da unidade didática <i>¡A llevar una vida sana!</i>	67
Quadro 13 - Objetivos da unidade didática <i>¡A llevar una vida sana!</i>	67
Quadro 14 - Conteúdos da unidade didática <i>¡A llevar una vida sana!</i>	68
Quadro 15 - Avaliação do desempenho dos alunos.	68

Resumo

Neste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, apresentamos o trabalho realizado na Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa, no ano letivo de 2013/2014, com uma turma de 11.º ano de Espanhol, nível de iniciação (A2).

Com o intuito de tentarmos corrigir um erro gramatical com elevada tendência à fossilização por parte de alunos portugueses de E/LE – a transferência do infinitivo flexionado para espanhol –, fizemos um primeiro levantamento dos respetivos contextos de ocorrência através de um teste diagnóstico. Com base nos resultados obtidos, aos quais associámos diversos inquéritos sobre a situação familiar, escolar, estilos de aprendizagem e atitude perante a aprendizagem de conteúdos gramaticais, concebemos uma unidade didática orientada para a superação desse erro: *¡A llevar una vida sana!*

Como metodologia de trabalho, alicerçámos a construção das atividades e a seleção dos materiais a serem explorados nas propostas didáticas de *input* estruturado, pois consideramos esta abordagem do ensino de conteúdos com foco na forma como a mais eficaz para a consecução dos objetivos pretendidos. Neste sentido, elaborámos uma sequência de atividades subordinadas ao tema da saúde, que funcionou, também, como fio condutor da unidade. Procurámos criar atividades que desenvolvessem todas as competências produtivas e recetivas, fizemos uso de recursos diversificados e fomentámos, igualmente, o trabalho do aluno em diversas formas de agrupamento: individual, a pares, em grupos e em grande grupo.

Tratando-se de uma primeira aproximação à metodologia de investigação-ação, consideramos que existem dois momentos cruciais neste trabalho: o anterior e o posterior à nossa intervenção na sala de aula. A partir da comparação dos dados recolhidos e da avaliação formativa e contínua adotadas ao longo das sessões, pudemos delinear algumas conclusões sobre esta questão específica do ensino de E/LE a falantes nativos de português.

Palavras-chave: infinitivo flexionado, ensino de E/LE, transferência, interferência, atenção à forma.

Resumen

En este Informe de Práctica de Enseñanza Supervisada, presentamos el trabajo realizado en la Escola Secundária D. Pedro V, en Lisboa, en 2013/2014, con un grupo de 11.^{er} curso de Español, nivel de iniciación (A2).

Con el propósito de intentar corregir un error gramatical con elevada tendencia a la fosilización por parte de alumnos portugueses de E/LE – la transferencia del infinitivo flexionado al español –, hicimos una primera identificación de los respectivos contextos de aparición a través de un test de diagnóstico. Con base en los resultados obtenidos, a los que asociamos diversos cuestionarios sobre el entorno familiar, escolar, estilos de aprendizaje y actitud ante el aprendizaje de contenidos gramaticales, creamos una unidad didáctica orientada a la superación de ese error: *¡A llevar una vida sana!*.

Como metodología de trabajo, para la construcción de las actividades y la selección de los materiales, nos basamos en las propuestas didácticas de *input* estructurado, pues consideramos este enfoque de la enseñanza de contenidos centrada en la forma como el más eficaz para lograr los objetivos pretendidos. En este sentido, construimos una secuencia de actividades subordinadas al tema de la salud, que ha funcionado, también, como hilo conductor de la unidad. Buscamos crear actividades que desarrollaran todas las competencias productivas y receptivas, utilizamos recursos diversificados y fomentamos, igualmente, el trabajo del alumno en varias formas de agrupamiento: individual, en parejas, en grupos y en gran grupo.

Tratándose de una primera aproximación a la metodología de investigación-acción, consideramos que existen dos momentos cruciales en este trabajo: el anterior y el posterior a nuestra intervención en el aula. A partir de la comparación de los datos recogidos y de la evaluación formativa y continua adoptadas a lo largo de las sesiones, pudimos sacar algunas conclusiones sobre esta cuestión específica de la enseñanza de E/LE a hablantes nativos de portugués.

Palabras clave: infinitivo flexionado, enseñanza de E/LE, transferencia, interferencia, atención a la forma.

Introdução

O relatório que aqui apresentamos nasce da prática de ensino supervisionada levada a cabo na Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa, no ano letivo de 2013/2014, como conclusão do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol.

O tema que lhe dá origem surge da consciência de um fenómeno detetado ao longo dos anos no contacto com falantes portugueses de língua espanhola, seja em contexto profissional (docência), seja através de experiências de âmbito pessoal: a interferência da língua materna (doravante LM) na aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), que se traduz, neste caso concreto, na transferência do infinitivo flexionado em espanhol. Além de se tratar de um erro gramatical presente em vários estádios de aquisição da língua, apresenta elevada tendência à fossilização.

Como demonstraremos nas próximas páginas, o espanhol não dispõe deste tempo verbal. No seu lugar, faz uso de outras formas verbais e estruturas para expressar o mesmo conteúdo comunicativo. Para os estudiosos que ao longo dos tempos se têm debruçado sobre este tema, o infinitivo pessoal reveste-se de características de índole morfológico-semântica que o tornam singular nas línguas em que tem expressão. Tanto essa originalidade como a ausência de correspondência absoluta noutras línguas poderão ser as causas prováveis para a sua ocorrência no contexto que nos propomos estudar.

O grupo de trabalho com o qual pusemos em prática este projeto foi uma turma de 11.º ano de escolaridade, nível de iniciação, da área de Línguas e Humanidades e, de acordo com o programa da disciplina, “os níveis de desenvolvimento para este ano correspondem aos níveis A2.1 e A2.2 do *Quadro Europeu Comum de Referência* (o nível mais elevado para as competências receptivas e o menos elevado para as produtivas)” (Fernández, 2002b: 5).

Tendo em mente a preocupação de conciliar a experiência e as motivações dos alunos com as aprendizagens já adquiridas e as previstas no âmbito curricular da disciplina, concebemos uma unidade didática assente num fio condutor de atividades que visavam dotar os alunos dos meios necessários para aconselhar os seus pares a levarem uma vida saudável. Assim, criámos um leque de materiais específicos (reunidos na secção “Anexos”) que aplicámos durante a nossa intervenção letiva, ao longo de quinhentos minutos.

Este trabalho organiza-se, assim, em três secções principais: uma reflexão teórica resultante de uma investigação sobre o infinitivo flexionado; seguidamente, apresentam-se os dados recolhidos a partir da análise dos testes diagnósticos; e, posteriormente, descreve-se a unidade didática concebida, assim como todas as componentes que contribuíram para a sua implementação nesta prática de ensino supervisionada.

Na reflexão teórica com que iniciamos este relatório, preocupámo-nos em fornecer ao leitor alguns esclarecimentos básicos para um melhor enquadramento do nosso trabalho

no âmbito da complexa temática do ensino de LE. Neste sentido, não foi nosso propósito estendermo-nos demasiado sobre a teoria que acolhe o nosso tema (apesar de lhe reconhecermos a devida relevância, tendo, por essa razão, procurado selecionar os aspetos que melhor esclarecem os assuntos que optámos abordar). Antes, pretendemos expor um conjunto de conclusões retiradas da observação e da ação pedagógica que levámos a cabo na referida instituição, mensurando o grau de consecução dos objetivos delineados, através de meios concretos, como são os instrumentos utilizados (teste diagnóstico a anteceder a intervenção, pequenos trabalhos durante o seu curso e uma prova de avaliação de conhecimentos aquando do seu término).

Visando um dos possíveis enquadramentos teóricos que podem estar subjacentes à temática da interferência do infinitivo flexionado na aprendizagem de E/LE por parte de alunos portugueses, prestamos, primeiramente, um breve esclarecimento sobre a importância da LM (neste caso, o português) no complexo processo de aprendizagem de uma LE (especialmente tendo em conta as características de proximidade de que se reveste o espanhol). De seguida, apresentamos a constituição morfológica do infinitivo flexionado e investigamos as principais teorias que estão na sua génese e permanecem até aos dias de hoje, embora controversas e pouco consensuais. Posteriormente, recuamos ao latim para tentarmos explicar como evoluiu este aspeto nos dois idiomas ibéricos, contrastando-os entre si. Finalmente, procuramos dar a conhecer os valores associados ao infinitivo flexionado, passando pelo confronto com a forma impessoal, e evidenciando as correspondências de que o espanhol faz uso para expressar significados idênticos. Terminamos esta parte com algumas propostas resultantes da nossa investigação para tratar nas aulas de Espanhol a presença deste conteúdo tão específico da nossa língua.

Nas páginas que integram a segunda parte deste relatório, expomos de forma minuciosa os procedimentos que levámos a cabo para criar os instrumentos de recolha inicial de dados que iriam permitir a realização deste estudo, assim como apresentamos os resultados apurados da análise dos mesmos, numa fase pré-intervenção. Com base nestes resultados, mostramos que se reúnem amplamente as condições que justificam a realização deste nosso trabalho no sentido de tentar solucionar o ponto fraco revelado pelos nossos alunos.

Na terceira parte deste relatório, descreve-se a forma como se implementou a unidade didática concebida, começando por apresentar o grupo de alunos com que trabalhamos e a escola que permitiu a realização deste projeto. Seguidamente, damos conta da metodologia de trabalho adotada, assente nos principais documentos de referência para a leção de LE, sem esquecer, contudo, o propósito de corrigir um aspeto gramatical que os nossos alunos utilizam indevidamente, em sintonia com a discussão atual sobre o papel do ensino da gramática no seio da abordagem comunicativa vigente.

Justamente porque o tema que aqui nos traz é de índole gramatical, não poderíamos deixar de fazer uma breve retrospectiva acerca do ensino da gramática no contexto da lecionação das LE ao longo dos últimos anos, especialmente para evidenciarmos a pertinência da nossa proposta. Distanciando-se do método de ensino tradicional, destacamos, nesta parte, as opções tomadas a este respeito, nomeadamente no que se refere à abordagem gramatical com foco na forma, defendida por aqueles que, como nós, a consideram essencial para se atingir um elevado nível de proficiência em LE, tão próxima quanto possível da do nativo. Para tal, expomos o modelo que seguimos, de Lee e VanPatten (1995), na medida em que consideramos ser o mais adequado para a consecução dos objetivos a atingir com a nossa intervenção didática.

Seguidamente, apresentamos a metodologia de planificação adotada, tendo como referência o grupo de trabalho em causa, cujas necessidades apurámos devidamente em fase prévia. A este ponto, segue-se a exposição dos objetivos e conteúdos da unidade e a sequência didática elaborada, rematando com as reflexões decorrentes da experiência vivida ao longo dos quinhentos minutos que durou a nossa intervenção. Esta terceira parte encerra com uma secção sobre um assunto de extrema importância, a avaliação. Neste sentido, começamos por expor como é entendido o processo de avaliação inerente ao trabalho docente e como é perspectivado nos documentos de referência, para depois aprofundarmos os tipos de avaliação (de entre os muitos disponíveis) a que recorremos na implementação da nossa unidade didática. Depois de explicarmos que elementos integraram o nosso método de avaliação, passamos a expor os resultados dos principais instrumentos que aplicámos ao longo da nossa intervenção.

Por fim, damos a conhecer as principais conclusões que retiramos deste trabalho, durante todas as suas fases, colocando em perspetiva os pontos fortes que o sustentam e os pontos fracos que constituem aspetos de melhoria, tanto pessoal e profissional, como em modo de exemplo para outros investigadores que pretendam desenvolver esta temática.

Parte I: Reflexão teórica

1. A transferência da LM

Na tentativa de explicar os fenômenos que ocorrem em contexto de aprendizagem de uma LE¹, torna-se crucial recorrer à Linguística como ciência da linguagem. Assim, dentro do seu âmbito, é a Linguística Aplicada que se encarrega da “aplicação das teorias, métodos e conhecimentos próprios da linguística à resolução de diversos problemas derivados do uso da língua”². Por sua vez, na sua esfera de ação, encontram-se as correntes designadas Análise Contrastiva e Análise de Erros, fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho, e que passamos a explicar.

Desde sempre existiu, tanto por parte de docentes, como de investigadores na matéria, a preocupação com o erro no processo de aprendizagem de LE. Uma forma de o prevenir – já que se considerava um obstáculo ao próprio processo – era estabelecendo uma comparação entre a LM do aluno e a língua-alvo que se pretendia adquirir, com o fim de identificar as principais semelhanças e diferenças. Pode dizer-se que, desta simples equação, surgiu a disciplina designada como Análise Contrastiva (AC). Esta corrente linguística subdividiu-se posteriormente em duas versões: a fraca e a forte. A fraca daria lugar à sua sucessora, a Análise de Erros (AE), e a forte consistia na assunção de que todos os erros podiam ser previstos a partir do momento em que se identificavam as diferenças entre a LM e a língua-alvo. Esta corrente assenta os seus fundamentos na influência da LM na aprendizagem/aquisição da LE, verificando-se, inequivocamente, interferência daquela. De acordo com Uriel Weinreich, na sua obra *Languages in Contact*, de 1953, o estudante de uma LE transfere da sua LM estruturas de todos os níveis: fonético, morfológico, sintático e lexical. No caso de essas estruturas favorecerem a aprendizagem da LE (porque são semelhantes nas duas línguas), fala-se em **transferência positiva**. Sempre que prejudicarem o referido processo (dado não se encontrar correspondência entre elas), estamos perante uma **transferência negativa** ou **interferência**. Como demonstraremos ao longo do nosso trabalho, os alunos que constituíram o nosso público-alvo deram evidências da transferência negativa do infinitivo flexionado para a língua espanhola e, por essa razão, consideramos pertinente a atribuição do título desta monografia. Estamos em crer, contudo, que, entre línguas como o português e o espanhol, se verifica, com maior frequência, a transferência positiva, pois as semelhanças existem em quantidade superior à das diferenças.

¹ Neste trabalho, usamos indistintamente os termos “aprendizagem” e “aquisição”, na medida em que “os dois se referem ao processo de interiorização das regras da nova língua e nesse sentido são sinónimos” (Fernández, 1997: 37, tradução nossa). Da mesma forma, apesar de ligeiras nuances as distinguirem, também utilizamos as expressões “língua estrangeira” e “segunda língua” como expressões sinónimas.

² Cf. *Diccionario de términos clave de ELE*, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm. Tradução nossa.

Em grande medida por considerarem o erro como um fator negativo, os seguidores desta corrente atraíram fortes opositores, por volta dos anos setenta, argumentando que, de acordo com os estudos que entretanto se foram realizando, a interferência da LM não explicava a maioria dos erros dos alunos e que os métodos de ensino vigentes não eram eficazes a evitá-los. Assim, contrapondo a ideia de que quanto mais diferenças houvesse entre as línguas, mais difícil seria para o aprendente e, conseqüentemente, mais erros por interferência cometeria, Fernández (1997: 16) afirma que “la interferencia se produce con más frecuencia entre aquellas estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario”.

Com a chegada da teoria de aquisição da linguagem de Chomsky, que apontava para a predisposição inata do homem para criar a gramática de uma dada língua quando exposto a ela, a AC começa a perder força, dando lugar a outra corrente, a AE. Segundo esta, não se pretendia prever todos os erros registrados na comparação entre a LM e a língua-alvo, senão apenas identificar aqueles que fossem causados pela interferência da primeira, distinguindo-se da AC por partir das produções reais dos alunos. O erro passava, assim, a ser visto como algo valioso que fornece informação preciosa sobre o estágio do próprio processo de aprendizagem e como parte de um caminho necessário para chegar a adquirir a LE. Corder (1967, *apud* Arias, 2011) foi um nome fulcral para a continuidade destes estudos, acrescentando que cada um de nós, como aprendentes de uma segunda língua (doravante L2), parte dos seus próprios conhecimentos prévios e das suas necessidades de aprendizagem para processar os novos conhecimentos linguísticos, tornando-se este um caminho único, diferente de pessoa para pessoa.

A valorização do erro como parte fundamental do processo de aprendizagem foi desenvolvida pelos métodos comunicativos, que convidam o aluno a falar na LE, mesmo em níveis iniciais, e sem aquele receio inibitório de errar que, como docentes, lhes conhecemos. A partir do momento em que passou a ser visto como auxiliar desse processo, e na medida em que podia indicar em que fase/estádio se encontrava o aluno, surgiu o conceito de Interlíngua (doravante IL), formalizado por Selinker em 1972 (*apud* Fernández, 1997). A IL designa, então, o sistema linguístico próprio do aprendente em cada fase de aprendizagem da LE, revelando-se diferente de indivíduo para indivíduo (ou grupo de indivíduos) e também entre fases, ou seja, à medida que vai adquirindo novas estruturas da L2, esse sistema – a IL – vai evoluindo em complexidade.

Com este conceito, Selinker defendia a existência de uma estrutura psicológica latente no ser humano, que é ativada sempre que se inicia o processo de aprendizagem de uma língua. Procurando resposta para o facto de apenas uma percentagem mínima de aprendentes conseguir atingir um nível de competência na LE idêntico ao de um nativo, este autor prestou considerável atenção à questão da ‘fossilização’. Segundo o *Diccionario de*

términos clave de ELE, fossilização é “o fenómeno linguístico que faz com que o aprendiz mantenha na sua interlíngua, de maneira inconsciente e permanente, traços alheios à língua-alvo relacionados com a gramática, a pronúncia, o léxico, o discurso ou outros aspetos comunicativos”³. É, inclusivamente, causa consensual para, de uma forma geral, os aprendentes não conseguirem alcançar, como já referimos, o mesmo nível de competência de um falante nativo.

Evidências desta fossilização poderão ser alguns aspetos que fazem parte de fases anteriores da IL do aluno que se consideravam ultrapassadas, assim como estruturas da sua LM que persistem ao longo do tempo, independentemente do nível de avanço linguístico alcançado. No trabalho que apresentamos, com base nos estudos que consultámos, nos resultados que obtivemos e na experiência profissional e pessoal que reunimos, consideramos o infinitivo flexionado um aspeto com grande tendência à fossilização por parte de alunos portugueses de E/LE.

Apesar de ter perdido protagonismo no que diz respeito à interferência na LE, a LM continua a ter valor no respetivo processo de aprendizagem. Alguns autores encaram essa interferência como uma estratégia de aprendizagem, como se se tratasse de um dos mecanismos que integram a estrutura psicológica encarregue de acionar a aquisição da L2. Para outros, trata-se de uma estratégia comunicativa à qual o aprendiz recorre quando se sente induzido a comunicar na língua-alvo, ainda com meios insuficientes para expressar o que pretende, levando “emprestado” da LM determinado aspeto.

De uma forma ou de outra, e no que diz respeito ao tema deste nosso estudo – a interferência do infinitivo flexionado –, a responsabilidade do português como LM no processo de aprendizagem de E/LE é evidente e inequívoca.

Com este ponto, não foi nossa pretensão abordar de forma ampla a temática da transferência da LM na aprendizagem/aquisição de LE, senão apresentar sucintamente as principais características deste processo que se relacionam diretamente com o nosso trabalho, fundamentando-o. Neste sentido, considerando ter estabelecidas as bases para uma melhor compreensão do mesmo por parte dos nossos leitores, avançamos para o assunto que, em concreto, lhe deu origem.

2. Evolução histórico-linguística do infinitivo flexionado

2.1. O que é o infinitivo flexionado?

O infinitivo flexionado, também denominado infinitivo pessoal, é muitas vezes apontado pelas suas características de originalidade, uma vez que, segundo grande parte da

³ Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm. Tradução nossa.

literatura existente, não existe em mais nenhuma língua moderna, para além do português. Contudo, fazendo uma leitura mais profunda, é possível verificarmos que este tempo verbal não só se encontra na língua portuguesa, senão também na galega, assim como em algumas variantes de dialetos sardos⁴.

Importa, primeiramente, questionar a dupla designação que recebe: será o mesmo dizer “infinitivo flexionado” que dizer “infinitivo pessoal”? Embora muitos autores não façam distinção entre uma e outra forma, há outros que o fazem, indicando que “infinitivo pessoal” é aquele que implica ter um sujeito sem necessariamente haver flexão, podendo, portanto, tratar-se de um infinitivo pessoal e invariável, como é o caso do seguinte exemplo: “As meninas compraram flores para *oferecer* à mãe”. Já o “infinitivo flexionado” apresenta sempre concordância com o respetivo sujeito através dos morfemas de pessoa e número (conforme o exemplo: “Disse-te para *fazeres* os trabalhos de casa”). Raposo, Nascimento, Mota, Segura e Mendes (2013: 1905) afirmam que as construções de infinitivo flexionado apresentam um indubitável estatuto oracional, idêntico ao das orações finitas, e são chamadas “orações de infinitivo flexionado”. Consideram, igualmente, que o infinitivo flexionado também recebe a designação de “pessoal” devido a “poder ocorrer com um sujeito formado por um sintagma nominal realizado foneticamente ou por um pronome pessoal nulo”. No presente trabalho, e apesar de cientes desta diferença, não faremos distinção entre um e outro.

O infinitivo flexionado corresponde, então, à forma de infinitivo impessoal⁵ (invariável) à qual são acrescentadas as desinências de pessoa e número (Quadro 1).

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Infinitivo impessoal	Falar	Escrever	Partir
Infinitivo pessoal	Falar	Escrever	Partir
	Falares	Escreveres	Partires
	Falar	Escrever	Partir
	Falarmos	Escrevermos	Partirmos
	Falardes	Escreverdes	Partirdes
	Falarem	Escreverem	Partirem

Quadro 1 - Desinências do infinitivo pessoal de verbos da primeira, segunda e terceira conjugações.

O facto de as desinências da primeira e terceira pessoas do singular do infinitivo flexionado corresponderem a um morfema Ø poderá confundir-se com a ausência absoluta

⁴ Nota-se, ainda, a existência de registos pontuais do seu uso, que entretanto se perdeu, no espanhol arcaico, no mirandês e no leonês. Para mais detalhes sobre esta matéria, v. Ali, M. Said (2008). *Dificuldades da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: ABL. Biblioteca Nacional.

⁵ Raposo et al. (2013: 1905) preferem o termo “infinitivo não pessoal” de modo a que não se confunda com o sentido que tem o adjetivo “impessoal” em “oração impessoal”, que implica o recurso a um verbo desta tipologia, como é o caso de “haver” (“Há muitos turistas aqui”).

de morfologia flexional característica do infinitivo impessoal, gerando, em alguns casos, ambiguidade entre eles.

2.2. Origem

A relativa imprevisibilidade do seu uso⁶, mas sobretudo a falta de consenso quanto à sua origem, tem sido alvo de numerosos estudos e permanece, até hoje, em aberta discussão. Relativamente à sua origem na nossa língua, destacam-se duas teorias principais. A primeira foi originalmente apontada por Wernecke⁷ (1885), e depois subscrita por Gamillscheg⁸ (1913), Rodrigues⁹ (1913) e Williams¹⁰ (1938), e diz que o infinitivo pessoal português deriva de uma forma verbal finita do latim, o imperfeito do conjuntivo.

A outra proposta explicativa surge pela mão de Leite de Vasconcelos¹¹ (1900), que foi seguido por Meyer-Lübke¹² (1902), Maurer¹³ (1968) e posteriormente Almeida¹⁴ (1981) e defende que apenas se adicionaram desinências ao infinitivo impessoal latino (que podia já, em latim tardio e nos diversos falares que dele derivaram, ter um sujeito próprio e pleno, com caso nominativo, exatamente como o sujeito de um verbo num tempo finito). Segundo Vasconcelos (1900) o infinitivo pessoal terá, então, tido origem no infinitivo românico.

Nos seus *Estudos de filologia mirandesa* (1900), José Leite de Vasconcelos afirma que o infinitivo pessoal terá aparecido devido ao facto de se ter juntado desinências de número e de pessoa ao infinitivo impessoal, nos casos em que se verificava um sujeito próprio no caso nominativo. Para explicar a sua teoria, deu como exemplo a frase “Ter saúde é bom”, cujo verbo se apresenta no infinitivo pessoal, avançando que a sua interpretação incluía um sujeito nominativo, assistindo-se à passagem progressiva do carácter impessoal do verbo para pessoal. Assim: “Ter (eu) saúde é bom; teres (tu) saúde é bom; ter (ele) saúde é bom...” e o mesmo para todas as pessoas do plural.

A hipótese avançada pelo eminente filólogo é a de criação e acrescento, ou seja, de o dialeto românico galaico-português ter adicionado algo de novo a um sistema linguístico preexistente. É também frequente e aceitável acrescentar, de acordo com esta teoria, que o

⁶ Abordaremos mais adiante este assunto, mas a propósito das dúvidas que permanecem relativamente ao seu uso, Cunha & Cintra (1996: 474) preferem “falar não de regras, mas de tendências que se observam no emprego de uma e de outra forma de INFINITIVO”.

⁷ *Apud* Teixeira (2009: 12).

⁸ *Idem.*

⁹ V. “O imperfeito do conjuntivo e o infinitivo pessoal no português”, in *Boletim de Segunda Classe da Academia de Ciências de Lisboa*, 1913/14, vol. VIII, pp. 72-93 (*apud* Teixeira, 2009: 12).

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Idem.*

¹² *Idem.*

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Idem.*

infinitivo pessoal não passa de um processo de “finitivização” do infinitivo românico presente no latim vulgar falado pelos romanos que povoaram a Península Ibérica. Nos *Estudos de filologia mirandesa*, o autor sublinha o facto de os habitantes da parte mais ocidental da Península Ibérica terem sido aqueles que mais tempo estiveram sob o domínio do povo romano, fundamentando a sua teoria na história externa da língua.

A teoria acerca do infinitivo pessoal de Vasconcelos recebeu o apoio de um vasto quadrante de linguistas, filólogos e gramáticos, como já referimos, mas terá sido Theodoro H. Maurer o que mais destaque veio trazer a esta tese.

Foi precisamente Maurer quem popularizou a hipótese românica de Vasconcelos e chegou mesmo a reunir consensos entre linguistas, sobretudo por causa de argumentos como o aparecimento do infinitivo preposicionado no latim vulgar e a criação da oração infinitiva (também, habitualmente, acompanhada de preposição) com sujeito no caso nominativo (Maurer, 1968: 100). Esta inovação teria raízes já no latim vulgar, se bem que com mais preponderância na parte ocidental da Península Ibérica. Entendeu-se que, a partir do momento em que o infinitivo passou a ter um sujeito, tornou-se “pessoal”, perdendo muito do seu carácter nominal de outrora (daí se compreenda a sua designação alternativa “infinitivo pessoal”). A estes argumentos, o autor juntou ainda explicações importantes que contribuíram para a defesa da tese que partilhava com Vasconcelos, sendo uma delas a transferência das desinências pessoais das formas finitas ao infinitivo, quando admitia um sujeito no nominativo e a extensão da forma flexionada às construções onde se verificava previamente o uso da forma invariável, “desde que pudessem ter um sentido pessoal claro ou latente” (Maurer, 1968:101).

Na sequência deste modelo, alguns dos autores – entre eles o próprio Vasconcelos – indicam o futuro do conjuntivo como responsável pela maior difusão do infinitivo pessoal face ao impessoal. Tal facto poderá ser explicado pela possibilidade de os falantes do dialeto neolatino galaico-português, a certa altura, não fazerem distinção no emprego destes dois tempos verbais, uma vez que as semelhanças formais são evidentes, conforme veremos mais adiante.

Na mesma linha de pensamento, mas já após a chegada do século XXI, Ana Maria Martins (*apud* Schaf Filho, 2003: 57) veio acrescentar argumentos de natureza histórica que sustentam esta teoria: o facto de haver gerúndio flexionado nalguns dialetos portugueses e galegos; a possível existência de sujeitos nominativos em certas orações infinitivas não flexionadas em diversas línguas românicas; o eventual desaparecimento do imperfeito do conjuntivo do latim vulgar no noroeste da Península Ibérica, que, entretanto, viria a ser substituído pelo mais-que-perfeito do conjuntivo latino; e a ocorrência de flexão verbal do gerúndio e particípio, em paralelo com o infinitivo flexionado, como acontece no napolitano antigo.

Maurer, porém, coloca a tónica da resolução do problema do aparecimento do infinitivo pessoal na língua portuguesa na própria pessoalidade da língua. Neste sentido, vai, de certa forma, ao encontro das ideias históricas e etnográficas espelhadas por Vasconcelos a que já aqui fizemos referência. Para Maurer, a flexão resulta do facto de o infinitivo “ter um sujeito nominativo”, por isso, podemos dizer que “o infinito é flexionado quando tem sujeito” (Maurer, 1968: 69).

Enquanto Vasconcelos e aqueles que lhe seguiram os passos se encarregavam de encontrar explicações capazes de defender a sua tese, outros filólogos, quase contemporâneos, caminhavam em sentido oposto. Tentavam explicar o aparecimento do infinitivo pessoal como uma derivação do imperfeito do conjuntivo latino. Esta hipótese havia sido colocada em cima da mesa há muito, mas foram os filólogos Gamillscheg (1913) e Rodrigues (1913) que lhe deram uma forma mais completa e historicamente fundamentada. Por essa razão, a teoria que defenderam ficou conhecida como a “Teoria Gamillscheg-Rodrigues”.

À luz desta outra corrente explicativa, e ao contrário do que preconizou Maurer, o imperfeito do conjuntivo não desapareceu do latim que vulgarmente se falava na Galiza e em Portugal na Idade Média. Simplesmente apoderou-se das funções do infinitivo românico, sem perder o seu carácter de finalização. De acordo com os dois mais importantes defensores desta teoria, são duas as principais evidências que sustentam esta explicação. A primeira tem a ver com a restrição ao emprego da conjunção no latim vulgar, que viria a dar origem ao seu total desaparecimento em certos contextos sintáticos, como é o caso de *ut* – que a seguir ilustraremos –; e a segunda está relacionada com a substituição do imperfeito do conjuntivo pelo mais-que-perfeito do conjuntivo no latim do século III d.C.

Na sequência dos estudos dedicados à “Teoria Gamillscheg-Rodrigues”, Nascentes¹⁵ (1954) veio lembrar que o imperfeito do conjuntivo do latim vulgar era usado indiscriminadamente, tanto para aludir ao tempo presente, como para fazer referência ao passado. A única distinção era que, para expressar o passado, havia o mais-que-perfeito do conjuntivo, sendo que, nesta conjuntura, o imperfeito do conjuntivo acabaria por se tornar vulgar e dispensável e, por isso, não sobreviveu para lá do tempo do português arcaico, dando lugar ao infinitivo flexionado.

Com vista a fundamentar a sua tese, os autores sobre os quais nos temos vindo a debruçar nos últimos parágrafos avançaram vários exemplos em que o imperfeito do conjuntivo é substituído pelo mais-que-perfeito do conjuntivo:

¹⁵ *Apud* Schaf Filho (2003: 58-59).

Imperfeito do conjuntivo	Mais-que-perfeito do conjuntivo
1. <i>Si <u>possem</u>, facerem</i> → (Se eu pudesse, faria)	<i>Si <u>potuissem</u>, fecissem</i> (Se eu tivesse podido, faria)
2. <i>Si hunc librum <u>legeres</u>, multa disceres</i> → (Se tu lesse este livro, aprenderias muitas coisas)	<i>Si hunc librum <u>legisses</u>, multa didicisses</i> (Se tivesses lido este livro, aprenderias muitas coisas)
3. <i>Si hoc <u>diceres</u>, errares</i> → (Se dissesse isso, errarias)	<i>Si hoc <u>dixisses</u>, erravisses</i> (Se tivesses dito isso, errarias)

Quadro 2 - Substituição do imperfeito do conjuntivo pelo mais-que-perfeito do conjuntivo.¹⁶

Assim, de acordo com esta última teoria, vejamos a possível sequência que espelha a derivação do imperfeito do conjuntivo no infinitivo flexionado (Quadro 3).

Latim	Português
<i>Placuit ut <u>facerémus</u></i> ↓	Aprouve que fizéssemos
<i>Placuit Ø <u>facéremus</u></i> ↓	Aprouve Ø fizéssemos
<i>Placuit <u>facérmus</u></i>	Aprouve fazermos

Quadro 3 - Derivação do imperfeito do conjuntivo no infinitivo flexionado.

Verifica-se, deste modo, o progressivo desaparecimento da conjunção *ut* do latim vulgar, sendo que a forma do imperfeito do conjuntivo se terá mantido, correspondendo ao infinitivo flexionado no romance falado nos territórios que compreendiam a Galiza e o norte de Portugal (*facérmus*). Após os efeitos da evolução fonética por que passou, daria lugar à forma que hoje conhecemos (“fazermos”), revelando semelhanças inequívocas. Atentemos na sistematização destas semelhanças:

Imperfeito do conjuntivo latino			Infinitivo flexionado
amáre - m	>	amáre – m	amar - Ø
amare - s	>	amare - s	amar - es
amare - t	>	amáre - t	amar - Ø
amaré - mus	>	amár[e] - mus	amar - mos
amaré - tis	>	amár[e] - tis	amar - des
amáre - nt	>	amáre - nt	amar - em

Quadro 4 - Comparação do imperfeito do conjuntivo latino com o infinitivo flexionado.¹⁷

Apesar de esta teoria apresentar argumentos válidos e significativos sobre a analogia entre o imperfeito do conjuntivo e o infinitivo flexionado, continua a gerar discórdia entre os investigadores. Schaf Filho (2003: 56) lembra, a este propósito, que “as respostas

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Cf. *ibidem*: 60.

satisfatórias disponíveis para a origem do infinitivo flexionado português são apenas hipóteses escassamente documentadas no latim vulgar medieval”.

Poderíamos, neste ponto, perguntar-nos por que razão, então, o infinitivo flexionado surge em português e não em espanhol.

A primeira razão prende-se com o facto de o latim não ter evoluído de forma uniforme para as línguas que conhecemos hoje. Houve lugar a fenómenos específicos, em determinada região, que fez com que a língua dessa região seguisse um caminho e não outro. É, portanto, natural que este tempo verbal se encontre apenas, de forma muito expressiva, no português, mas também de modo mais moderado ou até escasso no galego e no sardo (assim como no mirandês e no leonês, conforme já referimos).

Outra possível causa para o surgimento e depois a utilização mais frequente e espontânea do infinitivo flexionado em português – e não em espanhol – tem a ver com a existência do futuro do conjuntivo, que, em português, nos verbos regulares, tem formas absolutamente iguais às do infinitivo flexionado (podendo ter sido fonte de confusão a determinada altura do tempo). São elas a primeira e a terceira pessoas do singular, onde se verifica que, após a consoante “-r”, essas formas sofreram a apócope normal do “-e” [(eu) “falar”, (ele) “falar”]. O espanhol, que possui também este tempo verbal – embora praticamente sem uso atualmente, a não ser nos textos legais e no refraneiro –, conserva o “-e” final nessas pessoas [(yo) “hablare”, (él) “hablare”], eliminando a possibilidade de confusão entre as formas de infinitivo e de futuro do conjuntivo. Pelo facto de se observar, em português, total convergência entre essas duas formas em ambos os tempos [“se (eu) falar” e “para (eu) falar”; “se (ele) falar” e “para (ele) falar”¹⁸], poderá entender-se que, em fase posterior, as desinências de número e pessoa do futuro do conjuntivo se tenham – por analogia – estendido ao infinitivo flexionado, uma vez que são, também, correspondentes. Na verdade, a conjugação de verbos regulares no futuro do conjuntivo é totalmente coincidente com a conjugação de qualquer verbo regular no infinitivo flexionado, conforme podemos constatar no Quadro 5, o que pode suscitar confusão aos próprios falantes nativos de português.

Futuro do conjuntivo	Infinitivo flexionado
Se eu <i>falar</i>	Para eu <i>falar</i>
Se tu <i>falares</i>	Para tu <i>falares</i>
Se ele <i>falar</i>	Para ele <i>falar</i>
Se nós <i>falarmos</i>	Para nós <i>falarmos</i>

¹⁸ Incluímos, para facilitar a nossa explicação, no exemplo referente ao futuro do conjuntivo a conjunção “se” e no exemplo relativo ao infinitivo flexionado a preposição “para”, juntamente com o respetivo pronome pessoal em ambos os casos.

Se vós <i>falardes</i>	Para vós <i>falardes</i>
Se eles <i>falarem</i>	Para eles <i>falarem</i>

Quadro 5 - Conjugação coincidente do futuro do conjuntivo com o infinitivo flexionado (verbos regulares).

Tal confusão não ocorre, contudo, com verbos irregulares, pois flexionam sobre um radical (base) diferente do do infinitivo invariável. Vejamos o caso do verbo “trazer”:

Futuro do conjuntivo	Infinitivo flexionado
Se eu <i>trouxer</i>	Para eu <i>trazer</i>
Se tu <i>trouxeres</i>	Para tu <i>trazerdes</i>
Se ele <i>trouxer</i>	Para ele <i>trazer</i>
Se nós <i>trouxermos</i>	Para nós <i>trazermos</i>
Se vós <i>trouxerdes</i>	Para vós <i>trazerdes</i>
Se eles <i>trouxerem</i>	Para eles <i>trazerem</i>

Quadro 6 - Conjugação do verbo “trazer” no futuro do conjuntivo e no infinitivo flexionado.

A conjugação deste verbo no futuro do conjuntivo é “trouxer”, “trouxeres”, “trouxer”, etc., em vez de “trazer”, “trazerdes”, “trazer”, etc., não levantando, desta feita, qualquer dúvida, a não ser a eventuais desconhecedores da língua. Este facto viria a ser um forte argumento por parte daqueles que defendem a teoria da origem do infinitivo flexionado no infinitivo latino, ou seja, Vasconcelos e Maurer, entre outros.

Apesar de se observar certo consenso no que diz respeito ao infinitivo flexionado ter a sua origem no latim vulgar medieval, a discussão sobre a génese deste nosso “tesouro linguístico” não acaba, no entanto, aqui. Ao longo do tempo continuarão, decerto, a aparecer diferentes investigadores que acrescentem algum aspeto novo, podendo ajudar à sustentação de uma ou de outra teoria.

2.3. Evolução do sistema verbal do latim para o português e para o espanhol

Nas próximas linhas, procuraremos dar conta das principais mudanças ocorridas na evolução do sistema verbal latino para os respetivos sistemas do português e do espanhol, a fim de melhor compreendermos a existência e a utilização do infinitivo pessoal. O português será o primeiro a ter lugar nesta breve descrição, seguido do espanhol, ainda que por vezes se estabeleçam relações de semelhança ou oposição em simultâneo.

Começamos por observar primeiramente que, no latim clássico literário, existiam quatro conjugações: a primeira terminava em “-are”, a segunda em “-ēre”, a terceira em “-ĕre” e finalmente a quarta em “-ire”, sendo que a diferença entre a segunda e a terceira

residia puramente na quantidade (breve/longa) das vogais temáticas. Segundo os registos que nos chegaram até hoje, a distribuição dos verbos por estas conjugações era, de certa forma, artificial, pois não se comprovou a correspondência exata das mesmas nos registos da língua falada correntemente.

Em português, podemos verificar a existência de apenas três conjugações (a primeira terminada em “-ar”, a segunda em “-er” e a terceira em “-ir”), o que se explica pelo facto de, no processo evolutivo, a segunda e a terceira conjugações latinas se terem, por um lado, fundido (acontecimento que se explica pela confusão suscitada nos falantes sobre em qual delas colocar determinado verbo visto a vogal temática ser a mesma), e por outro à incorporação de muitos dos verbos que seguiam estes dois paradigmas na terceira conjugação do português, embora tal se tenha verificado já no latim vulgar. Apesar de, à primeira vista, parecer um paradigma claro, podemos perguntar-nos a que conjugação pertence, então, o verbo “pôr” e os derivados a que deu lugar em português. Efetivamente trata-se de uma exceção a nível da terminação, uma vez que na sua origem está a forma *ponĕre* – pertencente à terceira conjugação – que mais tarde, no latim vulgar, passa a *ponĕre* – incorporando a segunda conjugação – e acabaria em *poer*, após a síncope do “-n-” intervocálico, reduzindo-se, posteriormente, à forma que conhecemos: “pôr”. Este verbo e os seus derivados (“repor”, “transpor”, “depor”, etc.) são considerados irregulares no paradigma da segunda conjugação, visto que, apesar de terem perdido a vogal temática no infinitivo, em muitas formas conjugadas ela volta a aparecer (“põe”, “pões”, “repõem”, “transpuser”, “depusesse”, etc.).

Em latim, a conjugação verbal assentava na existência de dois grupos de tempos verbais: os tempos do *infectum* e os tempos do *perfectum*. Esta oposição refletia essencialmente uma ideia de aspeto: os tempos do *infectum* expressavam uma ação em curso (aspeto imperfeito), ao passo que os do *perfectum* refletiam uma ação já concluída (aspeto perfeito). Com base nesse fundamento, pertenciam ao *infectum* os seguintes tempos: presente, pretérito imperfeito e futuro imperfeito do indicativo; presente e pretérito imperfeito do conjuntivo; e imperativo. Do *perfectum*, por sua vez, faziam parte o pretérito perfeito, o pretérito mais-que-perfeito e o futuro perfeito do indicativo; assim como os pretéritos perfeito e mais-que-perfeito do conjuntivo. Eram, portanto, três os modos: indicativo, conjuntivo e imperativo. No Quadro 7 apresentamos esta sistematização, tomando como exemplo a primeira pessoa do singular¹⁹ de cada tempo de um verbo da primeira conjugação, o *amare* (que significa “amar”).

¹⁹ Exceto no imperativo, visto apenas se conjugar na segunda pessoa do singular e do plural, pelo que fizemos uso da do singular do mesmo verbo – *amare*.

		Indicativo	Conjuntivo	Imperativo
Infectum	Presente	amo	amem	ama
	Pretérito imperfeito	amabam	amarem	-
	Futuro imperfeito	amabo	-	amato
Perfectum	Pretérito perfeito	amavi	amaverim	-
	Pretérito mais-que-perfeito	amaveram	amavissem	-
	Futuro perfeito	amavero	-	-

Quadro 7 - Conjugação verbal latina na voz ativa.

Havia, além destas, as seguintes formas nominais do verbo: o infinitivo (presente, perfeito e futuro), o gerúndio, o supino (todas estas formas substantivas), o gerundivo e o particípio (presente, perfeito e futuro), que tinham um valor adjetivo.

Por último, acrescentamos apenas que o sistema verbal atendia a mais três aspetos ainda não referidos, a voz, o número e a pessoa. O número e a pessoa dizem, naturalmente, respeito ao sujeito da elocução, podendo tratar-se de singular ou plural e recair na primeira, segunda ou terceira pessoas. A voz podia ser ativa (cujo paradigma apresentámos nas linhas acima e sistematizámos no Quadro 6) ou passiva, designando, por vezes, a impessoalidade e, outras, revestindo-se de um sentido reflexivo.

Conforme mencionámos mais atrás, na evolução do latim para o português observa-se a perda de uma conjugação, mantendo-se, contudo, determinadas características de então: por exemplo, a primeira conjugação do português continua a ser a mais fértil, visto a ela se irem incorporando os verbos novos que vão surgindo atualmente na língua. Parece ser marca lusitana um certo conservadorismo e talvez por isso o nosso verbo esteja “mais próximo na sua configuração do verbo latino que a maior parte dos românicos” (Vázquez Cuesta & Luz, 1971: 406). Assim, no que diz respeito ao modo indicativo, verifica-se a conservação do presente (*amo* > “amo”), do pretérito imperfeito²⁰ (*amaba* > “amava”), do pretérito perfeito (*amavi* > “amei”) e do pretérito mais-que-perfeito simples (*amaveram* > “amara”); do conjuntivo, conservaram-se as formas do presente (*amem* > “ame”); e do imperativo apenas se mantiveram igualmente as formas do presente (*ama* > “ama”).

Quanto a perdas ocorridas neste complexo processo, há a registar a do futuro imperfeito do indicativo, que se viu substituído por uma perífrase românica constituída pelo verbo que se queria conjugar (no infinitivo) seguido da forma correspondente do presente do indicativo do verbo *habere* (“ter”). Teria surgido, então, *amare habeo*, sendo que o último

²⁰ Sendo que surgiu outra terminação para os verbos da segunda e terceira conjugações – “-ia” – mantendo-se “-va” nos verbos da primeira.

vocábulo terá derivado em “*ei*” (*habeo* > *ei*), ficando *amare ei* e, por fim, adquirido a forma que conhecemos: “amarei”. Por curiosidade, advém deste processo evolutivo a possibilidade de intercalar os pronomes oblíquos entre o infinitivo e a terminação (como em “amar-te-ei”).

Outro que não sobreviveu foi o pretérito imperfeito do conjuntivo, vendo o seu lugar ocupado pelo mais-que-perfeito do mesmo modo (*amarem* → *amavissem*). Terá sido este último o que efetivamente originou o nosso pretérito imperfeito do conjuntivo (*amavissem* > “amasse”). Assente no primeiro acontecimento está a “Teoria Gamillscheg-Rodrigues”, que, como já elaborámos, defende a origem do infinitivo flexionado português no pretérito imperfeito do conjuntivo, fundamentada na elevada similitude entre os dois tempos verbais.

De volta ao modo indicativo, verifica-se, também, o desaparecimento do futuro perfeito (*amaverimus*²¹), que se terá confundido, no latim vulgar, com o pretérito perfeito do conjuntivo (*amaverimus*), mais uma vez por analogia, em concreto entre as pessoas do plural. De tal confusão terá surgido em português, mas também em espanhol, romeno e em dialetos italianos, o futuro do conjuntivo (*amaverimus* > “amarmos”).

Relativamente às formas nominais do verbo, é certo que se produziram igualmente modificações, no entanto, não poderiam deixar de passar mais despercebidas ao lado daquele que, segundo Vázquez Cuesta e Luz (1971: 407-408), foi uma

(...) enormemente original [criação] e que confere ao português extraordinária importância do ponto de vista da gramática geral: o infinitivo pessoal ou flexionado que JOSÉ M.^a RODRIGUES fez derivar do imperfeito do conjuntivo latino, enquanto para outros filólogos não é senão um infinito comum com sujeito no nominativo e que adquiriu desinências pessoais por contágio analógico com os tempos finitos.

A “criação” do infinitivo flexionado – que, como explanámos atrás, se forma a partir da forma de infinitivo impessoal à qual se juntam desinências de número e pessoa – não implicou, ainda assim, o desaparecimento da forma invariável, coexistindo em perfeita harmonia dado terem valores ligeiramente distintos. Na eventualidade de o primeiro ter a sua origem neste último, seria relevante referir que papel teria o infinitivo impessoal latino. O que observamos é uma apropriação, por sua parte, dos valores que eram primeiramente atribuídos a outras formas nominais²², expandindo-se o seu emprego em detrimento destas, o

²¹ Exemplificamos com a forma de primeira pessoa do verbo *amare*, para que se identifique a total correspondência a que nos referimos.

²² No latim, as orações subordinadas adverbiais construía-se habitualmente com recurso a conjunção e a verbos preferencialmente no modo conjuntivo. Como se tratava de estruturas bastante ricas e complexas, os falantes recorriam com frequência a outras variantes para expressar o mesmo significado. Foi, em parte, essa tendência à variação que deu lugar à coexistência de estruturas com formas nominais, prevalecendo as de infinitivo em detrimento de outras. Vejamos o seguinte conjunto de frases:

a) Hostes venerunt [ut pacem *peterent*]. = imperfeito do conjuntivo
b) Hostes venerunt [pacem *petire*]. = infinitivo
c) Hostes venerunt [pacem *petitum*]. = supino ativo

que levou mesmo à extinção de algumas. Embora estivesse desprovido de desinências, é um facto que já admitia sujeito próprio (como ocorre na oração infinitiva que já mencionámos) e diferente da oração que regia. Essa característica terá, presumivelmente, e segundo Schaf Filho (2003: 55), permitido “criar variações no latim vulgar falado nas diferentes províncias romanas quanto ao emprego de infinitivo impessoal e pessoal”. Por esse motivo, poderá ter originado a oscilação no uso de um e de outro em diferentes fases do latim, fortalecendo-se, desta feita, a teoria de Vasconcelos (1900) e Maurer (1968).

O condicional constitui, do mesmo modo, uma inovação do latim tardio e tem, na sua formação, uma perífrase verbal – à semelhança do ocorrido com o futuro imperfeito do indicativo – sendo que o verbo *habere* se apresenta, neste caso, no pretérito imperfeito do indicativo (*amare habebam* > “amaria”). Formar-se-ia, assim, o condicional simples.

Por último, resta-nos referir que os tempos compostos não são propriamente uma inovação do português. Apesar de não se verificarem em grande quantidade, existiam, já, no latim vulgar tardio – onde se formavam primeiramente com *habere* e posteriormente com *tenere* (“ter”) – seguidos do verbo que se queria conjugar no particípio passado. Assim, temos o pretérito perfeito do indicativo (“tenho amado”) ou o mais-que-perfeito do mesmo modo (“tinha amado”), a título de exemplo.

Gostaríamos de mencionar sucintamente que, sendo o latim uma língua sintética e tendo originado os vários romances (com carácter francamente mais analítico), a conjugação passiva naquela língua deu lugar a uma construção composta pelo verbo “ser” com função de auxiliar, acompanhado do particípio passado do verbo que se encontra na voz ativa, entre outras transformações (“O aluno leu o livro” → “O livro foi lido pelo aluno”).

Em suma, na passagem do latim para o português, o sistema verbal sofreu mudanças bastante significativas. Não necessariamente a nível dos parâmetros da sua variação, que foram, quase integralmente conservados, mas no grau em que se dava essa variação. Por outras palavras, verifica-se a conservação de marcas de número e pessoa, continua a haver a subclassificação em modos (se bem que se tenha ganho um, na perspetiva de alguns autores: o condicional), permanecem as duas variantes de voz – ativa e passiva – embora esta última tenha ganho um carácter mais analítico, mas constata-se algum distanciamento entre as conceções de tempo e aspeto vigentes no latim. Se em latim o aspeto parece ser a primeira grande classificação a que está sujeito o verbo – recorde-se que o *infectum* retratava uma ação em curso e o *perfectum* uma ação já terminada –, em português, ainda que lhe seja

d) *Hostes venerunt [pacem petentes]*. = particípio presente

A oração destacada, que significa “para pedir a paz”, é uma oração subordinada adverbial final e habitualmente constrói-se com a preposição *ut* + imperfeito do conjuntivo (a). Contudo, também podia ser expressa através de formas nominais do verbo: infinitivo (b), supino ativo (c), particípio presente (d), etc. Seria em contextos semelhantes que o infinitivo ganharia preponderância em desvantagem das outras formas nominais (Schaf Filho, 2003: 54).

conferida a devida importância, alguns autores parecem acrescentar-lhe “valores semânticos pertinentes ao verbo ou ao contexto” (Cunha & Sintra, 1996: 380). De acordo com estes autores, os verbos auxiliares usados para esse efeito são responsáveis por transmitir, ao respetivo contexto, os diferentes sentidos (incoativo, permansivo e conclusivo); assim como são transferidos, aos próprios tempos verbais, os valores contidos na noção latina de “aspeto”. O conceito de “aspeto” foi-se, portanto, desvanecendo na nomenclatura e nas subdivisões a que foi sujeita a conjugação verbal portuguesa, transferindo-se, eventualmente, maior protagonismo à noção de “tempo”:

Os três tempos naturais são o PRESENTE, o PRETÉRITO (ou PASSADO) e o FUTURO, que designam, respectivamente, um facto ocorrido *no momento em que se fala*, *antes do momento em que se fala* e *após o momento em que se fala*”. (*ibidem*: 379)

Diferencia-se por isso de “aspeto”, que aponta principalmente, e de acordo com os mesmos autores, para a noção de “ponto de vista” (*ibidem*: 380).

Tendo dado conta das mudanças operadas no latim ao longo do seu intenso processo de conversão em língua portuguesa, vejamos agora o que ocorreu com a nossa língua vizinha, o espanhol.

Esclarecemos, antes de mais, qualquer dúvida que possa existir acerca da designação “espanhol” por oposição a “castelhano”, no que concerne à língua falada em Espanha e restantes países de fala hispânica. A este respeito, a *Real Academia Española*, no seu *Diccionario panhispánico de dudas*²³, diz o seguinte:

ESPAÑOL. Para designar la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo, son válidos los términos *castellano* y *español*. La polémica sobre cuál de estas denominaciones resulta más apropiada está hoy superada. El término *español* resulta más recomendable por carecer de ambigüedad, ya que se refiere de modo unívoco a la lengua que hablan hoy cerca de cuatrocientos millones de personas. Asimismo, es la denominación que se utiliza internacionalmente (*Spanish*, *espagnol*, *Spanisch*, *spagnolo*, etc.). Aun siendo también sinónimo de *español*, resulta preferible reservar el término *castellano* para referirse al dialecto románico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. En España, se usa asimismo el nombre *castellano* cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco.

Adotamos, por isso, o termo “español”.

Tal como aconteceu em português, também em espanhol se verifica a transformação de uma língua sintética numa língua com carácter mais analítico e sintático, devido, fundamentalmente, ao desaparecimento dos casos e à fixação da ordem dos elementos na frase em SVO (Sujeito – Verbo – Objeto), assim como à crescente incorporação de

²³ Disponível em <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas>.

preposições e outros nexos. Esta tendência analítica terá estado igualmente na base da formação dos tempos verbais compostos, da construção passiva e das perífrases verbais.

A flexão do verbo em espanhol, à semelhança do latim e do português, tem lugar com base nos parâmetros de modo, tempo, voz, aspeto, número e pessoa. Reparte-se por três modos – o indicativo, o conjuntivo e o imperativo – mantidos do latim, tendo-se também perdido, durante o processo evolutivo, uma conjugação, pelo que se resumem a três (as mesmas do português).

Sucedendo de forma igual em língua portuguesa, também em espanhol se verifica a preservação de parte dos tempos verbais latinos (encontrando quase sempre correspondência em português). Do modo indicativo conservaram-se, assim, o presente (*amo* > *amo*); o pretérito imperfeito (*amaba* > *amaba*), mantendo a sonoridade da oclusiva bilabial, ao contrário do português padrão (“*amaya*”) e assistindo igualmente ao aparecimento da terminação *-ía* nos verbos da segunda e da terceira conjugações; e o pretérito perfeito (*amavi* > *amé*), frequentemente identificado como *pretérito indefinido* ou *pretérito perfecto simple*²⁴. Note-se, contudo, que em latim clássico este tempo verbal era utilizado com dois significados diferentes. O primeiro era o que tem atualmente o *pretérito perfecto*²⁵ (*he hablado*) e o segundo era o significado do que agora é conhecido como *pretérito indefinido* (*hablé*). Mais tarde, reduziu-se a este último uso e “con el fin de rellenar el vacío semántico, el latín vulgar empleó el presente de *habere* + *participio pasado*. De esta manera podemos ver en Gregorio de Tours (h. 538-h. 594): «Episcopam invitatum habes.» = «Has invitado al obispo.»” (Lathrop, 1989: 67).

À semelhança do que se verifica em português, do conjuntivo e do imperativo também só se conservaram as formas do presente (*amem* > *ame* e *ama* > *ama*, respetivamente).

Na derivação em romance, perdeu-se o pretérito mais-que-perfeito do indicativo (*amaveram*), assim como do conjuntivo (*amavissem*), que cederiam as suas formas ao pretérito imperfeito do conjuntivo espanhol, daí coexistirem duas formas possíveis: (*amara* < *amaveram* e *amase* < *amavissem*). A forma de pretérito imperfeito do conjuntivo latino perdeu-se igualmente.

O futuro perfeito do indicativo (*amavero*) e o pretérito perfeito do conjuntivo (*amaverim*) não fazem parte da conjugação verbal espanhola, estando na origem de tal facto

²⁴ *Pretérito indefinido* é a designação que recebe habitualmente este tempo verbal nos manuais de E/LE (desadequada, segundo o autor), conhecendo-se, todavia, outras denominações: *pretérito*, *pretérito absoluto*, *perfecto simple*, *pasado simple*, *pretérito perfecto absoluto* (Pérez, 2006), sendo a escolha da RAE *pretérito perfecto simple* (Real Academia Española, 1994).

²⁵ À semelhança do *pretérito indefinido*, o *pretérito perfecto* também tem recebido, ao longo do tempo, diferentes designações: *presente perfecto*, *pasado compuesto*, *pretérito perfecto actual*, *ante-presente* (Pérez, 2006) e *pretérito perfecto compuesto*, de acordo com a RAE (Real Academia Española, 1994).

a confusão que se deu a certa altura na convivência entre os dois tempos, devido à analogia de todas as suas formas exceto as de primeira pessoa do singular. Em consequência, surgiu o atual futuro do conjuntivo, passível de ser encontrado quase exclusivamente em textos jurídicos e legais e provérbios como *Donde fueres haz lo que vieres*²⁶.

À semelhança da evolução experimentada na língua portuguesa, o futuro imperfeito do indicativo (*dabo*) tão-pouco sobreviveu. Para o seu desaparecimento contribuiu o mesmo fenómeno que deu origem ao futuro português (surgimento da construção perifrástica constituída pelo verbo que se quer conjugar acompanhado da forma correspondente de *habere*, como em *amare habeo* > *amare ei* > *amaré*).

Também em sintonia com o português, o condicional é uma criação da língua romance, que forma este tempo atendendo ao processo levado a cabo na formação do futuro imperfeito de que acabámos de falar (*amare habebam* > *amare ia* > *amaría*).

Relativamente aos tempos compostos, aconteceu o mesmo em ambas as línguas, ou seja, formaram-se, na sua maioria, no latim vulgar tardio ou mesmo já no romance. Destaca-se, no entanto, a inexistência do *pretérito anterior* ou *antepretérito* (*hube amado*) em português, assim como algumas diferenças de nomenclatura e, mais importante ainda, no sentido que encerram, conforme veremos mais à frente.

O surgimento dos tempos compostos refletiu a tendência linguística – mais analítica – que teve lugar no latim vulgar, mas acrescentou à língua existente mais informação. Nas palavras de Núñez (2012: 75), “esta nueva estructura indicaba una perspectiva temporal y también aspectual ya que los tiempos perfectos o compuestos expresaban la anterioridad con respecto a las formas simples correspondientes”.

Tentámos, ao longo dos últimos parágrafos, fazer uma análise sucinta das principais transformações por que passaram estes dois idiomas ibéricos ao nível da sua estrutura verbal até terem as formas que conhecemos hoje, encontrando processos comuns e um ou outro aspeto inovador que os distancia. No próximo ponto, abordaremos com maior especificidade as características que, na atualidade, são, por um lado, pontos de convergência entre eles e, por outro, elementos de divergência.

3. A conjugação verbal em português e em espanhol: pontos de convergência e divergência

3.1. Os dois paradigmas em contraste

Depois de todos os processos de transformação por que passaram as línguas de Camões e Cervantes, chegámos ao paradigma de conjugação verbal que apresentamos, lado

²⁶ Cujá equivalência em português seria “Em Roma sê romano”.

a lado, no Quadro 8. Para facilitar a sua compreensão, utilizamos como exemplo a primeira pessoa de cada tempo do verbo “amar”, à exceção do modo imperativo, visto apresentar apenas a segunda pessoa do singular e plural, optando por colocar as duas. Os espaços preenchidos apenas com a cor cinzenta significam a inexistência do tempo verbal na outra língua e o realce na mesma cor dá conta do diferente verbo auxiliar a que recorrem estes dois idiomas para formar os tempos compostos (“ter” em português e *haber* em espanhol).

Modo		Português	Espanhol
Indicativo	Tempos simples	Presente	
		<i>amo</i>	<i>amo</i>
		Pretérito imperfeito	
		<i>amava</i>	<i>amaba</i>
		Pretérito perfeito simples	
		<i>amei</i>	<i>amé</i>
	Tempos compostos	Pretérito mais-que-perfeito simples	-
		<i>amara</i>	
		Futuro imperfeito	
		<i>amarei</i>	<i>amaré</i>
		Condicional simples ²⁷	
		<i>amaria</i>	<i>amaría</i>
Conjuntivo	Tempos simples	Presente	
		<i>ame</i>	<i>ame</i>
		Pretérito imperfeito	
	Tempos compostos	<i>amasse</i>	<i>amase/-ara</i>
		Futuro imperfeito	
		<i>amar</i>	<i>amare</i>
		Pretérito perfeito	
		<i>tenha amado</i>	<i>haya amado</i>
		Pretérito mais-que-perfeito	
		<i>tivesse amado</i>	<i>hubiese/-era amado</i>
Imperativo		Futuro perfeito	
		<i>tiver amado</i>	<i>hubiere amado</i>
		Presente	
		<i>ama, amai</i>	<i>ama, amad</i>

Quadro 8 - Conjugação verbal do português e do espanhol.

²⁷ Embora Vázquez Cuesta & Luz (1971: 404) e outros gramáticos considerem o condicional um modo, há os que defendem que se trata, no entanto, de um tempo, como é o caso de Cunha & Cintra (1996: 462), que lhe atribuem a designação de “futuro do pretérito”. Neste trabalho, aceitamos e seguimos esta última classificação, isto é, o condicional como tempo verbal do modo indicativo.

As respectivas formas nominais expõem-se no Quadro 9:

	Português	Espanhol
Particípio	Passado <i>amado</i>	
Gerúndio	Simples <i>amando</i>	
	Composto <i>tendo amado</i>	<i>habiendo amado</i>
Infinitivo (impessoal)	Simples <i>amar</i>	
	Composto <i>ter amado</i>	<i>haber amado</i>
Infinitivo pessoal	Simples	Composto
	(eu) <i>amar</i>	(eu) <i>ter amado</i>
	(tu) <i>amares</i>	(tu) <i>teres amado</i>
	(ele) <i>amar</i>	(ele) <i>ter amado</i>
	(nós) <i>amarmos</i>	(nós) <i>termos amado</i>
	(vós) <i>amardes</i>	(vós) <i>terdes amado</i>
	(eles) <i>amarem</i>	(eles) <i>terem amado</i>

Quadro 9 - Formas nominais do português e do espanhol.

Numa primeira análise, os dois paradigmas apresentam, de modo geral, mais similitudes do que divergências. Podemos observar que se regem pelos mesmos parâmetros de modo, tempo, etc., que já mencionámos, e os tempos de ambos apresentam elevada correspondência entre si, tal como asseveram Vázquez Cuesta e Luz (1971: 524-525):

O uso da maior parte dos tempos portugueses corresponde ao dos espanhóis (...) Assim, por exemplo, existe em português, tal como em espanhol, o presente do indicativo habitual, histórico e com valor de futuro, o imperfeito de cortesia ou em substituição do condicional, o futuro com valor de imperativo ou para denotar probabilidade (...).

O aspeto que talvez salte mais à vista, se colocarmos os paradigmas lado a lado, é a existência do infinitivo pessoal apenas em português. Dado tratar-se de uma questão fundamental no nosso trabalho, dedicaremos a este assunto especial atenção no próximo ponto.

Observando mais de perto ambas as conjugações, podemos verificar de imediato que o pretérito perfeito simples (“amei”), apesar das várias designações que recebe em espanhol (cf. a Nota 24), apresenta igual forma e uso nas duas línguas, o que não acontece com o “pretérito perfeito composto” (“tenho amado”), que não encontra total correspondência nos dois idiomas. Em espanhol (*he amado*), o sentido que apresenta – “tiempo absoluto que expresa la acción pasada y terminada en un tiempo que el hablante considera actual” (Gomis & Segura, 1998: 72) – não encontra semelhança no português. Considerando mais atual ou

mais longínqua temporalmente determinada ação, o português faz uso do “pretérito perfeito simples” – tempo de eleição para expressar um passado concluído – deixando o composto para referir “a repetição de um acto ou a sua continuidade até o presente em que falamos” (Cunha & Cintra, 1996: 453). Não parecendo ter dúvidas a este respeito, estes autores estabelecem uma clara diferenciação entre o emprego das duas formas (simples e composta) do “pretérito perfeito” português. Já Vázquez Cuesta e Luz (1971: 525) afirmam ser “difícilima a delimitação dos usos dos dois perfeitos”.

Segundo as mesmas autoras, ambas as formas do pretérito mais-que-perfeito do indicativo não encontram em português valor distintivo entre si, sendo de assinalar que em espanhol somente existe o composto, sob a denominação *pluscuamperfecto*, com idênticos contextos de uso²⁸.

Outra diferença que se destaca é o verbo auxiliar que acompanha os tempos compostos, tendo o espanhol mantido a versão inicial latina (*haber* < *habere*) e o português acabado por preferir a que surgiu *a posteriori*, o verbo “ter” (< *tenere*), não relegando a coexistência entre as duas formas como alternativa (“ter” e “haver”), mas manifestando clara predileção pela primeira.

Verifica-se, em português, a inexistência – ou qualquer tipo de equivalência – do *pretérito anterior* espanhol (*hube amado*), que nesta língua se encontra em desuso²⁹ – à semelhança de ambos os futuros do conjuntivo (o imperfeito *amare* e o perfeito *hubiere amado*), que têm, na nossa, uma forte expressão.

3.2. O infinitivo pessoal e as suas correspondências em espanhol

Nesta secção, vamos dar a conhecer os principais contextos de uso do infinitivo pessoal em português, estabelecendo, sempre que possível, paralelismos com o espanhol, e mostrando de que estruturas faz este uso para expressar os mesmos significados. Parece-nos, todavia, importante incluir antes um breve apontamento a propósito dos valores que são atribuídos ao infinitivo impessoal.

²⁸ Em alguns casos, a forma *amara* pode funcionar, em registos mais formais e na língua escrita, como pretérito, cujo valor poderia confundir-se com o do pretérito perfeito simples e o pretérito mais-que-perfeito simples do português.

²⁹ Pode registar-se, contudo, uma certa sobrevivência deste tempo verbal associado ao subordinador e marcador temporal *una vez que*, cujo valor em português é, porém, frequentemente causal. Ex.: *Salió del aula una vez que hubo acabado el examen.* = “Saiu da aula após/depois de ter acabado o teste”.

3.2.1. O infinitivo impessoal

Vázquez Cuesta e Luz (1971) e Cunha e Cintra (1996), em linha com outros autores, coincidem quanto à dificuldade que assiste à categorização dos usos de um e de outro infinitivo, apoiando-se mais em razões “de ordem estilística, tais como o ritmo da frase, a ênfase do enunciado, a clareza da expressão” (Cunha & Cintra, 1996: 482) e que, por tudo isto, os primeiros preferem falar em “tendências” de uso, em vez de “regras”, tal como já mencionámos. Vázquez Cuesta e Luz (1971: 529-530) afirmam que “o infinito flexionado se utiliza em todas as construções sintáticas em que se pode empregar o infinito comum, à excepção daquelas em que este não admite sujeito”.

Vejamos em que situações se usa tendencialmente o infinitivo impessoal³⁰:

1) Quando não se refere a nenhum sujeito:

Jurar falso é grande crime. (Aquilino Ribeiro, *V*, 415.)

2) Quando tem valor de imperativo:

E Deus responde – «**Marchar!**» (Castro Alves, *EF*, 2.)

3) Quando, em frase nominal de acentuado carácter afetivo, tem sentido narrativo ou descritivo:

Mais dois dias. E Catarina **a piorar**. (Óscar Ribas, *U*, 243.)

4) Quando, precedido da preposição *de*, serve de complemento nominal a adjetivos como *fácil*, *possível*, *bom*, *raro* e outros semelhantes:

Há decisões **fáceis de manter**, lembranças **difíceis de afastar**. (Joaquim Paço d’Arcos, *CVL*, 890.)

5) Quando, regido da preposição *a*, equivale a um gerúndio em locuções formadas com os verbos *estar*, *andar*, *ficar*, *viver* e semelhantes:

Andam a montar casa. (Joaquim Paço d’Arcos, *CVL*, 704.)

6) Quando pertence a uma locução verbal e está próximo do seu auxiliar:

Os galos **começaram a cantar**. (Afonso Arinos, *OC*, 456.)

7) Quando depende dos auxiliares causativos (*deixar*, *mandar*, *fazer* e sinónimos) ou sensitivos (*ver*, *ouvir*, *sentir* e sinónimos) e vem imediatamente depois desses verbos ou apenas separado pelo seu sujeito, expresso por um pronome oblíquo³¹:

E as lágrimas que choro, branca e calma,

Ninguém as **vê brotar** dentro da alma! (Florbela Espanca, *S*, 18.)

³⁰ Cf. Cunha & Cintra (1996: 482-485). O negrito é do autor, assim como a ausência de itálico nas citações.

³¹ Neste último caso também ocorre a forma flexionada, quando entre o auxiliar e o infinitivo se introduz o sujeito deste, expresso por substantivo ou equivalente: Domingos **mandou** os homens **levantarem-se**. (Castro Soromenho, *C*, 56.) É, porém, mais raro, quando o sujeito é um pronome oblíquo: Ele **viu-as entrarem**, **prostrarem-se** de braços estendidos, chorando e não se comoveu... (Coelho Netto, *OS*, 1328.).

Esta **viu-os ir** pouco a pouco. (Machado de Assis, *OC*, 509.)

Vázquez Cuesta e Luz (1971: 530-532) preveem, ainda, o uso do infinitivo impessoal nas seguintes situações³²:

8) Nas formas perifrásticas, quando o sujeito do infinitivo vem determinado pelo auxiliar que lhe completa a significação, sempre que não medie entre os dois verbos grande distância, nem constitua o infinitivo o segundo verbo dependente do auxiliar estando coordenado a outro infinitivo impessoal:

Tinha de ir-se embora.

9) Nas orações completivas em que não existe grande distância entre o verbo principal e o infinitivo:

Podes ficar cá.

10) Em orações independentes e subordinadas com valor interrogativo-deliberativo:

Que fazer?

11) Quando o sujeito não está expresso em nenhuma oração anterior ao infinitivo, mas vem indicado de algum modo:

Acostumados a ganhar, não sabiam perder.

12) Precedido por diversas conjunções e locuções conjuncionais como complemento circunstancial com funções diversas, formando orações infinitas finais, temporais, modais, causais, etc.

Partiram sem me visitar.

Schaf Filho (2003: 88) nota, porém, que, neste último caso, seria preferencial o uso do infinitivo flexionado: “Os clientes podem movimentar suas contas correntes [*sem saírem de casa*]. Não é, portanto, fácil indicar com precisão absoluta quando se usa uma ou outra forma de infinitivo e esse tem sido, como já referimos, motivo de incessantes e controversas discussões entre os nossos gramáticos. Este autor concorda com a natureza mais estilística do que gramatical que Cunha e Cintra (1996: 73) apontaram a respeito da preferência pelo flexionado, reconhecendo-lhe, aquele, a vantagem de tornar “a construção mais ágil e veloz”. Acrescenta, ainda, que os dois infinitivos coexistem lado a lado e obedecem, cada um, a regras específicas. Como fundamento, apresenta os princípios a que chegaram anteriormente – de forma quase consensual – os gramáticos, influenciados por Maurer (1968: 74), a respeito do seu emprego:

i) O infinitivo impessoal constitui a regra geral, a “forma não-marcada”, correspondente ao infinitivo invariável românico;

ii) O infinitivo flexionado é a “forma marcada”, cujo uso está intensamente limitado;

³² Os exemplos não são referenciados bibliograficamente, de acordo com as autoras e mantém-se o itálico das mesmas.

iii) Existe, entre ambos, um território marcado pela incerteza, podendo o flexionado ser usado em alternativa ao impessoal.

Maurer (1968) enunciou, com base nestes princípios, três regras para o emprego de ambos os infinitivos. Contudo, porque desenvolveu o seu trabalho no seio de uma gramática prescritiva, e uma vez que, segundo Schaf Filho (2003: 81), as regras que criou são “incapazes de apreender todas as sutilezas e nuances do infinitivo”, optamos por não aprofundar este assunto.

Passamos, em vez disso, a apresentar as “tendências” de uso do infinitivo pessoal em português, deitando um olhar contrastivo sobre o espanhol.

3.2.2. Correspondências do infinitivo pessoal em espanhol

Boéssio (2003: 27) indica, como orientação apenas, que o infinitivo pessoal se usa quando tem sujeito próprio, e portanto diferente do verbo que o rege (Ex: “É hora de partires.”); sempre que precede à oração principal (Ex: “Para falarmos com ele, precisamos combinar horário”. Mas: “Precisamos combinar horário para falar com ele.”); e em construções finais (Ex: “Trabalhemos mais um pouco para fazermos jus à prometida recompensa”, se bem que neste caso poderia ocorrer o impessoal visto tratar-se do mesmo sujeito nas duas orações); sublinhando o carácter facultativo que adquire, desde que se respeitem determinados critérios, como o da clareza.

Vázquez (2011) quis descrever o uso do infinitivo flexionado recorrendo à história da língua portuguesa para justificar muitas das suas ocorrências, procurando estabelecer correspondência com a espanhola.

Segundo este autor, “O seu uso é restrito à subordinação, sendo a oração completiva o elemento que [lhes] cria, a [eles] espanhóis, maiores dificuldades devido às limitações impostas pela semântica dos verbos na sua origem latina” (Vázquez, 2011: 9). As ocorrências deste tempo verbal resumem-se, então, às orações completivas, relativas e circunstanciais³³:

a) Completivas – com função de sujeito (e em geral nas orações reduzidas de infinitivo):

Português	Espanhol
(1) É necessário <u>dizerem</u> a verdade.	(2) Es necesario que <u>digan</u> la verdad. (3) Es necesario <u>decir</u> la verdad.

³³ Os exemplos são dados pelo autor, exceto quando assinalado o contrário.

Verifica-se o caráter mais concreto transmitido na frase portuguesa (1), que identifica, através da desinência “-em”, o sujeito deste infinitivo. Em espanhol, essa especificidade só é conseguida por meio da forma verbal finita do presente do conjuntivo *digan* (2) – acompanhada da conjunção integrante *que* – sendo esta a equivalência mais próxima. Poderia, também, utilizar-se o infinitivo *decir* (3), todavia, apesar de manter o significado, a frase reveste-se de uma dimensão mais generalizante.

b) Completivas – com função de complemento direto (com verbos percetivos – “ver”, “ouvir”, “sentir”, etc. – e de presença e manifestação – “demonstrar”, “explicar”, “provar”, etc.):

Português	Espanhol
(4) Vi os cavalos <u>correrem</u> .	(5) He visto que los caballos <u>corrían</u> . (6) He visto <u>correr</u> los caballos.

Neste conjunto de frases, no lugar do infinitivo pessoal também se pode encontrar o próprio infinitivo em espanhol *correr* (6), no entanto, observa-se, uma vez mais, a utilização de uma forma finita, neste caso, o pretérito imperfeito do indicativo *corrían* (5), que transmite maior pessoalidade ao enunciado (o mesmo se vai verificar noutros grupos de frases que se apresentam seguidamente).

Com verbos que regem infinitivo (“deixar”, “poder”, “transmitir”) e verbos causativos (“fazer”, “ocasionar”, “provocar”), usa-se o infinitivo pessoal quando o sujeito é diferente:

Português	Espanhol
(7) Deixa os meninos <u>sáírem</u> .	(9) Deja que los niños <u>salgan</u> . ³⁴
(8) A crise fez os preços <u>aumentarem</u> .	(10) La crisis ha hecho que <u>aumenten</u> los precios.

Estes enunciados refletem o recurso, novamente, ao presente do conjuntivo.

c) Relativas

Quando a oração que alberga o infinitivo – completiva copulativa (“ser” e “estar”) – é complemento direto do verbo da oração relativa:

Português	Espanhol
(11) As flores <i>que</i> Teresa dizia <u>serem</u> [< que eram] crisântemos.	(12) Las flores que Teresa decía que <u>eran</u> crisantemos. ³⁵

³⁴ Tradução nossa da frase (7).

d) Circunstanciais

Sendo ao infinitivo reconhecida a capacidade de aparecer após uma preposição ou locução preposicional, a presença da forma flexionada em estruturas circunstanciais é extremamente frequente, guardando equivalência com a estrutura constituída pela conjunção “que” acompanhada do verbo no indicativo ou conjuntivo.

- De modo:

Português	Espanhol
(13) Não saiam sem <u>termos</u> <u>chegado</u> .	(14) No salgáis antes de que <u>hayamos</u> <u>llegado</u> . ³⁶

- Condicionais:

Português	Espanhol
(15) No caso de não <u>poderes</u> , liga-me.	(16) En el caso de que no <u>puedas</u> , llámame. (17) En el caso de no <u>poder</u> , llámame.

- Causais:

Português	Espanhol
(18) Foram detidos por <u>conduzirem</u> bêbados.	(19) Fueron detenidos porque <u>conducían</u> borrachos. (20) Fueron detenidos por <u>conducir</u> borrachos.

- Finais:

Português	Espanhol
(21) Comprei este livro para <u>leres</u> .	(22) He comprado este libro para que lo <u>leas</u> . ³⁷

- Concessivas:

Português	Espanhol
(23) Apesar de <u>estar</u> a chover, fui à praia.	(25) Aunque <u>estuviese</u> lloviendo, fui a la

³⁵ Tradução nossa da frase (11).

³⁶ Tradução nossa da frase (13).

³⁷ Tradução nossa da frase (21).

	playa. (26) A pesar de <u>estar</u> lloviendo, fui a la playa.
(24) Apesar de <u>teres mudado</u> , não convenceste.	(27) Aunque <u>has cambiado</u> , no has convencido. (28) A pesar de <u>cambiar</u> , no has convencido.

Neste grupo de frases, podemos ver outras correspondências em espanhol, nomeadamente com o pretérito imperfeito do conjuntivo *estuviese* (25) e o pretérito perfeito do indicativo *has cambiado* (27).

- Temporais:

Português	Espanhol
(29) Depois de <u>acabarem</u> , liguem.	(30) Cuando <u>acabéis</u> , llamad(me) por teléfono. ³⁸ (31) Después de <u>acabar</u> , llamad(me) por teléfono. ³⁸

Segundo Vázquez (2011: 14), nos casos em que, em espanhol, o infinitivo flexionado corresponde a um infinitivo (invariável, pois não existe outro), não há lugar, em princípio, a ambiguidade, visto que o sentido se depreende pelo contexto (o que na nossa modesta opinião é questionável). Porém, reconhece que o emprego, em português, da forma flexionada elucida qualquer dúvida que, a esse respeito, pudesse permanecer.

Observa-se, igualmente, no seu trabalho a menção à utilização desta forma em orações completivas introduzidas por verbos como “pedir” e “dizer”, revestindo-se de um sentido final através do uso da preposição “para”, o que em espanhol não ocorre:

Português	Espanhol
(32) Peço-lhes para se <u>calarem</u> .	(33) Les pido que se <u>callen</u> . ³⁹

Boéssio (2003) também se dedicou ao estudo do infinitivo flexionado e das suas correspondências em espanhol, registando sensivelmente as mesmas ocorrências deste tempo verbal, ainda que de uma perspetiva diferente.

Outra autora que se debruçou sobre este tema foi Salotti (1999), apoiando-se na obra de Clarice Lispector *Laços de Família* para exemplificar alguns dos seus contextos de ocorrência. Partindo deles, examinou as correspondências na versão traduzida para espanhol e estabeleceu as devidas similitudes e diferenças, não deixando de recorrer a gramáticas de

³⁸ Tradução nossa da frase (29).

³⁹ Tradução nossa da frase (32).

ambas as línguas. De acordo com ela, há ainda a registar a equivalência da forma portuguesa ao gerúndio espanhol:

Português	Espanhol
(34) A patifas sem brio como tu, a se <u>fazerem</u> de rogadas (...).	(35) A desvergonzadas como tú <u>haciéndose</u> las importantes (...).

Carrera e Rodrigues (2006) seguiram um caminho semelhante e basearam-se na tradução espanhola da obra de José Saramago *Memorial do Convento* para exemplificar a sua proposta. Assim, começam por afirmar que há uma total equivalência entre as duas línguas no que diz respeito ao infinitivo impessoal. As divergências surgem, contudo, quando se observam enunciados onde está presente a forma flexionada. Identificaram duzentas e quarenta e seis ocorrências mas focaram-se nas formas “marcadas”, ou seja, que apresentam desinência de número e de pessoa, uma vez que a primeira e terceira pessoas do singular permitem ser interpretadas como se de um infinitivo impessoal se tratasse, dado coincidirem na forma. No Quadro 10 mostramos o registo que os autores fizeram da distribuição da ocorrência da forma flexionada por tipo de oração.

Tipo de oraciones	Porcentajes
COMPLETIVAS	13,00%
COMPLETIVAS DE NOMBRE	12,19%
ATRIBUTIVAS / PREDICATIVAS	11,38%
	36,57%
FINALES – CAUSALES	44,30%
MODALES	8,10%
TEMPORALES	6,07%
(PREP.) A + INF. FLEX.	2,03%
COMPARATIVAS	1,64%
	17,84%
RELATIVAS	1,29%

Quadro 10 – Distribuição dos tipos de oração com infinitivo flexionado.⁴⁰

Carrera e Rodrigues (2006: 76-78) começam por observar primeiramente a inexistência de equivalência, ou seja, a supressão do núcleo oracional que contém a forma flexionada ou a substituição por uma oração de outro tipo, porém, não podemos esquecer que o texto que se está a analisar é um texto literário, logo reveste-se de enorme liberdade de criação.

Já sobre as formas que encontram equivalências, expõem a perspectiva de Molho⁴¹ (1959) quanto à temporalidade expressa pelo infinitivo flexionado português na construção modal negativa constituída pela preposição “sem” seguida da forma verbal,

⁴⁰ Cf. Carrera & Rodrigues (2006: 75), referente à obra *Memorial do Convento*, de José Saramago.

⁴¹ *Apud idem*.

preferencialmente orientada para a “antivirtualidade”, o passado (Carrera & Rodrigues, 2006: 79). Neste sentido, constatam o frequentíssimo recurso do espanhol aos tempos do passado, tanto do modo indicativo, como do conjuntivo. Por já termos mencionado os restantes, referimos apenas o pretérito perfeito do conjuntivo, pois é uma nova equivalência registada para o nosso infinitivo:

Português	Espanhol
(37) (...) sem lhe <u>terem nascido</u> asas.	(38) (...) sin que le <u>hayan nacido</u> alas.

Os autores corroboram a tese de Boéssio (2003) de que as construções finais e depois as causais “constituyen el contexto más favorable para la aparición del modo verbal neutro por excelencia, el infinitivo flexionado” (Carrera & Rodrigues, 2006: 82). Afirmam que, nestes tipos de orações, a equivalência do infinitivo flexionado português ao infinitivo espanhol é a tendência que prevalece, com o que concordam todos os estudiosos na matéria, destacando-se nas finais. Uma comparação desta índole revelou o elevado grau de semelhança estrutural entre as duas línguas.

Outro aspeto que constatarem foi, a respeito da ocorrência do infinitivo flexionado em orações completivas, atributivas e predicativas (que ocupam o segundo lugar quanto à frequência de utilização, conforme o Quadro 11), uma equivalência quase total ao presente do conjuntivo espanhol. Este contexto é, portanto, altamente propiciador de interferência, o que constitui um forte argumento para sustentar a justificação do nosso tema, tal como as estruturas que escolhemos trabalhar ao longo da nossa intervenção (fazer recomendações).

Em resumo, encontramos as seguintes equivalências para o nosso infinitivo flexionado: presente, pretérito imperfeito e pretérito perfeito do conjuntivo; pretérito imperfeito e pretérito perfeito do indicativo; infinitivo e gerúndio.

Destacamos, à semelhança dos restantes autores, o elevado índice de equivalência da forma flexionada portuguesa ao infinitivo espanhol, salientando, contudo, as vantagens que sobre aquela são apontadas: “o traço aglutinativo do infinitivo e das suas desinências aligeira a estrutura frásica em português e também lhe confere uma sonoridade peculiar que não se consegue obter com um infinitivo impessoal”⁴² (*ibidem*: 94).

Tal como outros investigadores e os próprios gramáticos que se dedicam ao estudo desta matéria em particular, sentimos dificuldade em determinar as equivalências exatas deste que encerra em si tantos valores – como demonstrámos – e que, por não existir em espanhol, encontra correspondência num variado leque de tempos verbais. Por esta razão, é possível que não tenhamos esgotado todas as possibilidades existentes, porém, estamos

⁴² Tradução nossa.

seguros de ter apresentado as principais situações que esclarecem, em grande medida, o âmbito do nosso trabalho.

3.2.2.1. A presença destas correspondências nos programas de espanhol

Depois de darmos conta das discrepâncias essenciais quanto ao tratamento do infinitivo flexionado nas duas línguas ibéricas, quisemos verificar em que momento da aprendizagem de E/LE se abordam, nas nossas escolas, as estruturas equivalentes em espanhol. Analisámos, para tal, os programas oficiais da disciplina para todos os anos em que é lecionada em Portugal: sétimo, oitavo e nono do terceiro ciclo (Ortega, 1995); e décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos do secundário – nível de iniciação e de continuação (Fernández, 2001, *idem*, 2002a e *idem*, 2002b).

Numa primeira análise, observamos que, em qualquer ano, os tempos do indicativo são lecionados primeiramente e, só numa fase posterior, se incorporam os do conjuntivo (presente e pretérito imperfeito; o pretérito perfeito não tem lugar nos nossos programas), o que facilmente se compreende devido à maior complexidade deste. O infinitivo e o gerúndio aparecem, em todos os anos, sempre associados a perífrases verbais, sendo que só o gerúndio é alvo de sistematização, visto implicar, morfológicamente, alguma diferença (nomeadamente no que diz respeito à terminação em ditongo *-iendo* presente na segunda e terceira conjugações, o que não se observa em português). A primeira perífrase com gerúndio prevista é a que tem o verbo *estar* na sua composição (*estoy haciendo*), fonte de erro por parte dos nossos alunos, pois em português padrão usa-se o infinitivo impessoal no lugar do gerúndio, antecedido pela preposição “a”: “estou a fazer”. Relativamente às perífrases com infinitivo, logo no primeiro ano de cada ciclo os alunos aprendem a que é composta pelo verbo *ir* seguido da preposição *a* (*voy a hacer*) e também nesta estrutura se verifica a interferência do português, uma vez que dispensamos o uso da preposição: “vou fazer”. Frisamos estas perífrases, não porque na sua equivalência em espanhol surja o infinitivo pessoal de forma indevida (objeto de estudo do nosso trabalho), mas pelo facto de constituírem contextos altamente propícios ao erro associados ao uso da forma invariável.

No programa de iniciação do terceiro ciclo (Ortega, 1995), verificámos que não está prevista a leção dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo e do presente e pretérito imperfeito do conjuntivo, senão no oitavo ano (e nono, no caso do imperfeito do conjuntivo), o que não corresponde à realidade, uma vez que os alunos aprendem estes conteúdos já no sétimo ano (à exceção do último). É com base na nossa experiência que o referimos, alicerçados na constituição de todos os manuais referentes a este ano que

utilizámos ou apenas consultámos. Julgamos, portanto, que se possa tratar de um lapso que deveria ser retificado.

Quanto aos programas de nível inicial do ensino secundário, nomeadamente o de décimo ano (Fernández, 2001: 15), é-nos apresentada uma visão para todo o ciclo e, no respeitante a conteúdos linguísticos, não se especificam os tempos do conjuntivo que devem ser abordados em cada ano, apenas se refere o “«Subjuntivo» dos verbos regulares e dos irregulares mais frequentes”. O mesmo acontece relativamente às perífrases com gerúndio e com infinitivo, mencionando vagamente que têm lugar nos três anos do ciclo “Perífrase[s]: de uso mais corrente” (*ibidem*: 16), aprofundando-se “Outras perífrases” (*idem*) no décimo primeiro e no décimo segundo anos.

Será apenas no nível secundário de continuação (Fernández, 2002a) que os alunos têm oportunidade de consolidar os tempos verbais do indicativo e o presente do conjuntivo, aprendendo o pretérito imperfeito deste modo verbal logo no décimo ano, assim como as formas compostas de gerúndio e infinitivo e outras perífrases que, em anos anteriores e nos restantes programas, não têm lugar. É, portanto, só neste nível que os alunos aprofundam mais os seus conhecimentos em língua espanhola – o que é natural, tendo em conta que será o seu quarto ano de contacto com a língua em contexto formal –, estando mais preparados para não incorrer em erros como o do infinitivo flexionado, que tanta tendência tem em persistir, mesmo em alunos de nível avançado.

Terminamos este ponto, salientando a importância que também as autoras dos programas atribuíram ao “papel da gramática contrastiva no ensino e na aprendizagem da língua” (Fialho & Montes, 2008: 3), convidando o aluno a “contrastar o significado de termos que possuem a mesma forma, comparando a língua materna com o Espanhol” (Fernández, 2001: 38), uma vez que existe “propensão à interferência entre línguas tão próximas” (Fialho & Montes, 2008: 5).

4. Como ensinar este aspeto a alunos portugueses de E/LE

Nesta secção, depois dos esclarecimentos que prestámos nas anteriores em prol de uma melhor contextualização do nosso trabalho, pretendemos dar a conhecer, com base nas investigações empreendidas, algumas das possíveis formas de ensinar este aspeto a alunos portugueses de E/LE⁴³. No entanto, tal como referiremos na terceira parte, não encontrámos nenhum trabalho idêntico ao nosso e que, em simultâneo, tivesse como público-alvo alunos de nacionalidade portuguesa. Neste sentido, reorientámos a nossa pesquisa tendo em conta a

⁴³ A nossa sugestão pessoal é apresentada na terceira parte deste trabalho no âmbito da unidade didática *¡A llevar una vida sana!*, que concebemos para o público-alvo identificado.

forte presença de estruturas sintáticas constituídas com o presente do conjuntivo, usadas com sentido equivalente ao do infinitivo flexionado, tal como indicam Vázquez (2011), Boéssio (2003), Salotti (1999) e Carrera e Rodrigues (2006). Por esse motivo, centrámos o nosso raio de ação em estudos que privilegiassem o ensino deste tempo verbal.

O único trabalho encontrado que implica uma intervenção pedagógica junto de um grupo de alunos é o de Moraes (2014), divergindo, ainda assim, no que diz respeito à sua nacionalidade (são brasileiros e frequentam o ensino universitário, conforme exporemos adiante). No entanto, parece-nos útil a sua proposta, visto partilhar elementos como a metodologia de ensino da gramática, conforme sugere o próprio título: *A aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol por alunos brasileiros: um estudo com foco na forma*⁴⁴. Deste modo, passamos a apresentar de que forma a autora concebeu a fase de “aulas tratamento”, como ela própria designa, nas quais procedeu à instrução do presente do conjuntivo com foco na forma⁴⁵ (Moraes, 2014: 134-141).

Tendo em vista duas aulas para a sua intervenção, na primeira aula, após a explicação quanto às diferenças entre os modos indicativo e conjuntivo, dos diferentes valores e usos do conjuntivo em orações subordinadas e depois dos diferentes contextos de ocorrência do presente do indicativo em oposição ao do conjuntivo, a autora apresenta as seguintes atividades:

1. En cada caso, elige el verbo (entre los tres dados) que mejor complete las frases y conjúgalas en Presente de Subjuntivo.

- a) Ana y Víctor volverán cuando.....(pedir, tener, terminar) el trabajo.
- b) No sabía que te vas a casar con César, pero aunque, no te olvides de nosotros. (casarse, enamorarse, ponerse)
- c) Tienes que ir a la nueva librería, en la sección dondemuchos libros de literatura. (pedir, haber, comprar)
- d) Cuandoa la peluquería, me llames. (ir, pasar, tener)
- e) Aunquevolver al trabajo, no volverá. (poder, ir, ayudar)
- f) Tal vez, donde, yo estaré también. (tener, ir, estar)

⁴⁴ Relativamente ao tipo de abordagem seguida, a autora indica: “Nesta investigação, utilizaremos a aprendizagem explícita, seja durante a aplicação dos testes ou do tratamento aplicado à turma (...) Dekeyser (2003, p. 314) define o aprendizado implícito como «aprendizado sem consciência do que está sendo aprendido», e aprendizado explícito como «ensino de regra gramatical, quando os alunos são estimulados a encontrar regras por si próprios» (Moraes, 2014: 17); e acrescenta: “Reiteramos que nesta investigação daremos atenção ao tratamento explícito, mais precisamente, por meio da explicação a partir da instrução” (*ibidem*: 18).

⁴⁵ Desenvolveremos este assunto na terceira parte deste trabalho.

2. Completa las frases de la derecha, tomando como referencia las de la izquierda. Usa siempre el Presente de Subjuntivo, como en el ejemplo.

Hoy hace calor. – Mañana hará calor cuando amanezca

- a) No duermo bien por la noche. Cuando de cama, dormirá muy bien.
- b) Nunca dices la verdad. Aunque nola verdad, yo acreditaré en ti.
- c) No sé donde ir hoy. Iré a donde mi madre.....
- d) No me siento bien. Cuandomenos, se sentirá mejor.
- e) Piden ayuda. Aunqueayuda, nos dirán que no la han pedido.

3. Expresa deseo o posibilidad futura contestando las preguntas:

- a) ¿Cuándo harás la fiesta de tu cumpleaños?
.....
- b) ¿Terminará el trabajo?
Terminaré el trabajo aunque.....
- c) ¿Dónde irás sábado por la noche?
Iré a donde mis amigos.
- d) ¿Saldrás mañana por la noche?
Saldré cuando.....
- e) ¿Comprarán una casa nueva tus padres?
Comprarán aunque.....

Producción oral

Cuenta una historia de manera que conteste la pregunta y describa las imágenes.

¿Lograremos éxito en la copa del mundo de 2014?





Producción escrita

Escrebe un pequeno texto de maneira que conteste la pregunta, utilizando Presente de Subjuntivo y algunas conjunciones como: cuando, aunque, donde, tal vez, así que, es probable que, es necesario. Después, subraya en el texto las conjunciones utilizadas y los verbos en Presente de Subjuntivo.

¿Terminará el hambre en el mundo?

.....

.....

.....

.....

Na segunda aula, as atividades seriam da mesma natureza: começavam por completar espaços com os verbos dados no presente do conjuntivo, depois passavam a uma atividade de produção oral e, por fim, a uma de produção escrita controlada, como a que constou da primeira sessão.

Martín e Nevado (2007) entendem que o conjuntivo em espanhol é alvo de mistificação, pois muitas vezes o que se faz é transmitir um conjunto de explicações confusas aos alunos que só geram fracasso no processo de aprendizagem deste conteúdo. Para eles, a gramática deve ser ensinada por meio de atividades diversificadas que possibilitem ao aprendente tomar consciência sobre os conteúdos aprendidos, tal como reafirmar os propósitos comunicativos que assistem a cada situação com que tenha contacto, através de amostras reais da língua.

Os autores falam numa série de atividades que podem servir de exemplo para lecionar este tempo verbal, passíveis de serem adaptadas ao nível e/ou interesses dos alunos, partindo de um método de trabalho dedutivo ou indutivo.

Se o docente optar por trabalhar a gramática de forma dedutiva, aconselham atividades de escolha entre o indicativo e o conjuntivo, podendo fazer uso, neste tipo de

atividades, de orações relativas e concessivas e construções com verbos de opinião. Nas orações relativas, poderá estabelecer comparações entre os objetos que se têm e os que se precisam (através de imagens, textos escritos ou produções orais). No segundo caso, interpretar dados estatísticos será útil para observar a diferença entre *aunque* com indicativo ou conjuntivo. Para a última situação, poderá usar excertos de textos de opinião onde se observe a diferença entre eles, segundo estejam na forma afirmativa ou na negativa. Em qualquer das atividades, serão os alunos quem, através da observação, estabelecerá as suas regras gramaticais.

Dentro das amostras reais de língua, Martín e Nevado (2007) sugerem o recurso a receitas de culinária (para praticar a estrutura *cuando* + conjuntivo + imperativo: *cuando el aceite esté caliente, pon las patatas*); a diferentes tipos de diálogo que descrevam a reserva de um quarto de hotel, a compra de roupa numa loja ou um pedido num restaurante (através de leitura ou audição, para depois eles próprios reproduzirem a estrutura *quiero/necesito/busco* + nome + *que* + conjuntivo: *quiero una habitación que sea doble*); a jornais, retirando artigos de opinião, anúncios curtos, dados estatísticos, cartas de reclamações; instruções de funcionamento de dispositivos; e artigos de revista que permitam praticar as orações finais (*para que el pelo quede más brillante lávalo con agua fría en el último aclarado*).

Se, por outro lado, o docente decidir trabalhar a gramática de forma indutiva, os autores recomendam levar a cabo atividades que deem o protagonismo aos próprios alunos, falando da sua experiência e conhecimentos pessoais. Para praticar as expressões de recomendação poderá solicitar-se que eles mesmos façam as suas recomendações (para viajar aos seus países, visitar as suas cidades, praticar o espanhol, etc.). Caso se pretenda que expressem desejos, o professor poderá pedir-lhes para formularem desejos para eles próprios, para os companheiros ou mesmo para o mundo. Poderá solicitar-lhes, igualmente, que falem dos seus planos futuros (utilizando as orações temporais) ou de uma receita típica do seu país.

Outro exemplo para trabalhar o tema do conjuntivo é o de Varela (2005), que dirige a alunos de nível inicial/intermédio, embora não necessariamente de língua portuguesa, baseando-se no reconhecimento da forma dentro de uma atividade centrada no significado⁴⁶ e como primeira abordagem ao assunto. Este tipo de abordagem permite ao aluno descobrir por si próprio a forma linguística depois de ter compreendido o conteúdo comunicativo das amostras de língua presentes na atividade⁴⁷.

⁴⁶ Cf. Gómez del Estal (2004b: 781).

⁴⁷ Foi, também, este tipo de abordagem do ensino da gramática que por nós foi usado ao longo da nossa intervenção didática e poderá ser constatado em várias fichas de trabalho, sendo um dos exemplos a *Ficha de Trabajo 2* (v. Anexo 6).

Com um ponto de vista semelhante ao de Martín e Nevado (2007), esta autora também dá uma perspectiva enigmática do modo conjuntivo, que, apesar de ser ensinado exaustivamente, acaba por não ser um conteúdo claro e passível de ser aprendido com sucesso por parte dos alunos. Na sua proposta (Varela, 2005: 9-12), a autora começa por apresentar um texto fictício mas verosímil relacionado com a realidade estudantil, onde introduz as formas do novo tempo verbal que quer dar a conhecer: o presente do conjuntivo. Depois de incitar à reflexão sobre as formas propriamente ditas e de relacioná-las com o imperativo, que os alunos já conheciam, passa a uma atividade de compreensão da leitura para depois se porem em prática os conhecimentos: primeiro, formulando uma “regra” e seguidamente estabelecendo-se um minidebate a pares, no qual uma das partes defendia o ponto de vista de Fernando e a outra o ponto de vista das universidades. A tarefa final correspondia, então, a uma atividade da vida real em que duas partes expõem opiniões contrárias.

A sequência de atividades proposta por Varela (2005) é a seguinte:

Secuencia de actividades

El catalán en las universidades de Cataluña.

1. Fernando es mexicano y estudiante de económicas. Ahora está estudiando en la *Universitat de Barcelona* por un año. Antes de ir a España, no sabía que en Barcelona se habla en catalán y que muchos cursos en la universidad se imparten en este idioma.

Después de la primera sorpresa, Fernando escribe sus primeras impresiones en su diario:

iQué semanita!

Fue una semana de sorpresa en sorpresa. Ya el primer día de clase el profesor empezó a hablar en catalán. No entendí ni jota. Al principio pensé que sería el dialecto local, y que ya me acostumbraría. Pero enseguida vi que algunos estudiantes empezaban a quejarse. Los siguientes días lo mismo. Me sentía perdidísimo, hasta que conocí a Jordi, que me explicó todo. O sea que aquí se habla otro idioma. ¡Qué pasada! No tenía ni idea. Pero me parece increíble que no se pueda estudiar en español. Al menos podrían poner clases para los extranjeros. Me molesta que no se interesen ni se preocupen por los problemas que nos causa esto. He hablado con otros compañeros, y a nadie le gusta que no se abran más a las necesidades de los estudiantes extranjeros o de otras partes de España. Claro que para ellos es importante que su idioma no se pierda y que se conozca, pero me molesta que sean tan extremistas. De esta manera no van a conseguir muchas simpatías. Me parece increíble que además de economía ahora tenga que aprender catalán. Ya veo que voy a tener que trabajar mucho este año...

2. ¿Qué opiniones expresa Fernando en su diario? ¿Cómo las expresa?
Escríbelas en la tabla.

Le parece increíble...	A nadie le gusta...	Le molesta...	Para los catalanes es importante...

3a ¿A qué se parece la forma verbal que ves en estas frases? Hay dos respuestas correctas.

☐ Imperativo negativo ☐ Presente de indicativo ☐ Imperativo de usted/ustedes

3b Ahora coloca estos verbos en las cajas correspondientes. ¿Cómo son sus infinitivos?

Verbos en -AR	Verbos en -ER /-IR

3c A partir de las formas en las tablas, intenta ahora reconstruir todas las formas de los verbos del texto.

interesar	preocupar	perder	conocer
interese		pierda	
	preocupes		conozcas
interese		pierda	conozca
interesemos		perdamos	
	preocupéis		conozcáis
interesen	preocupen		

poder	tener	abrir	ser
	tenga	abra	
		abras	
pueda			sea
podamos			
	tengáis		
puedan			sean

4. Esta forma nueva, como seguramente ya sabes, se llama el subjuntivo. ¿Por qué lo usa Fernando? Decide qué declara Fernando en cada enunciado:

<u>Fernando ha escrito en su diario:</u>	<u>Qué declara con esta frase:</u>	<u>Sí/No</u>
"Me molesta que no se interesen por los problemas que nos causa estudiar en catalán."	Declara que la universidad se interesa por sus problemas.	No
"Aquí se habla otro idioma."	Declara que aquí se habla otro idioma.	
"A nadie le gusta que no se abran más a las necesidades de los estudiantes extranjeros."	Declara que la universidad se abre a las necesidades de los estudiantes extranjeros.	
"Para ellos es importante que su idioma se conozca."	Declara que su idioma se conoce.	
"Para ellos es importante que su idioma no se pierda."	Declara esta importancia.	
"No van a conseguir muchas simpatías."	Declara que no van a conseguir simpatías.	
"Me parece increíble que tenga que aprender catalán."	Declara que aprende catalán.	

5. Vamos a intentar sacar unas reglas a partir de estos ejemplos.

- Cuando queremos declarar el contenido de un verbo, usamos el _____
- Cuando no queremos declarar el contenido de un verbo, porque ese verbo es una idea virtual, uso el _____
- Además, fíjate que el subjuntivo se usa en frases subordinadas. La idea virtual está integrada en la declaración anterior:

<i>Declaración</i>	<i>No-declaración o idea virtual</i>
No me gusta que	llegues tan tarde.

6. Para terminar, vamos a debatir sobre esta cuestión en parejas. Una de las partes (A) va a tomar el punto de vista de Fernando, la otra (B) va a tomar el punto de vista de las universidades.

Antes, prepárate y escribe tres puntos de vista:

A Punto de vista de Fernando

B Punto de vista de las universidades

- a.
- b.
- c.

- a.
- b.
- c.

As atividades e as sugestões não se esgotam por aqui. Naturalmente, haverá muitas mais à disposição do docente, sendo que, também ele próprio, deverá ter a iniciativa de criar outras, adequando os conteúdos e as metodologias ao grupo de alunos que tiver como alvo.

Concluimos este capítulo com as palavras de Gaspar (2013):

O estudo – ensino e aprendizagem – de uma LE implica um *labor* cíclico desenvolvido com base na reflexão e prática subsequente. Tanto o docente como o aluno exercem funções determinantes em todo o processo didático, sendo, em boa parte, responsável sua eficácia e êxito do mesmo. A tomada de consciência do professor, sobretudo, em *como* preparar o ensino da língua e a agilização desse trabalho prévio junto dos aprendentes são fatores didáticos indispensáveis ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Parte II: Análise dos testes diagnósticos

A primeira tarefa que tínhamos pela frente, a fim de identificar o mais criteriosamente possível os pontos em que incidiam maioritariamente os erros na flexão indevida do infinitivo, era testar a eventual consciência e as competências dos alunos numa fase inicial, pré-intervenção. Esse nível de consciência e competências traduzir-se-ia em necessidades – do nosso ponto de vista –, na medida em que, onde detetássemos a presença do infinitivo flexionado português, seria uma estrutura onde necessitaríamos de intervir para tentar solucionar essa interferência. A literatura disponível sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE aborda, inequivocamente, esta questão. A título de exemplo, Aguirre Beltrán (2004: 644) refere que o conceito de análise de necessidades é nada mais nada menos que “el proceso de recogida de información que permite detectar las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de un grupo concreto de alumnos”. Em função da informação apurada, a autora acrescenta que:

la práctica coherente consiste en la adaptación del enfoque, contenidos y actividades que se van a aplicar a lo largo de todo el proceso a los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos que conforman un grupo determinado, con el fin de que la organización de los contenidos y la intervención docente sea motivadora y eficaz. (*ibidem*: 646)

Tratando-se de um trabalho de investigação-ação – na aceção de uma intervenção prática profissional que visa implementar uma melhoria – tivemos todos estes elementos em conta e procedemos à conceção de um conjunto de instrumentos que nos permitisse atingir os nossos objetivos. No final, avaliaríamos em que medida o conseguimos. Assim, criámos dois elementos de avaliação diagnóstica: um que nos desse, por um lado, informações mais gerais sobre os alunos (nomeadamente idade, contexto familiar e social, interesses, situação escolar, contacto com a língua espanhola e motivação para a sua aprendizagem e respetivos estilos de aprendizagem), intitulado-o de “Questionário - Parte I”; e, por outro, sobre a consciência das competências que julgam ter em língua espanhola e as estratégias utilizadas para a aprendizagem da gramática (“Questionário - Parte II”); e um outro que nos permitisse apurar até que ponto confirmam a nossa tese de que existe uma clara interferência do infinitivo flexionado na produção oral e escrita de aprendentes de E/LE (“Test de diagnóstico⁴⁸”), se bem que nos detenhamos somente na escrita. A análise do questionário far-se-á na próxima parte. Por agora interessa-nos apresentar o teste diagnóstico e os seus resultados.

⁴⁸ V. Anexo 3.

1. Metodologia

De forma a constituirmos um *corpus* de frases em número razoável para aferir o nível de consciência e competência que os alunos têm deste aspeto gramatical, começámos por fazer um levantamento das estruturas sintáticas em que mais frequentemente se dá essa interferência. Como a conjugação do futuro do conjuntivo dos verbos regulares coincide com o infinitivo flexionado e gera frequentemente confusão junto dos alunos portugueses que estudam a língua espanhola, pareceu-nos pertinente incluir, também, esse contexto de ocorrência. Para tal, tivemos inevitavelmente que proceder a uma análise contrastiva das duas línguas em contexto. Além de consultarmos outros trabalhos semelhantes – embora não tenhamos encontrado nenhum com as mesmas características do nosso, nomeadamente algum cujo grupo-alvo fosse de língua portuguesa variante europeia, e simultaneamente que visasse o estudo desta interferência específica –, também nos baseámos na própria experiência pessoal e profissional que, não sendo demasiado vasta, reforça a nossa proposta. Nesse sentido, as perífrases verbais, as orações reduzidas de infinitivo, as subordinadas finais e causais e as completivas nominais afiguraram-se como os contextos mais propícios. Contudo, considerámos que o campo de análise seria demasiado extenso, dadas as características do trabalho. Por essa razão, optámos por nos restringir a contextos de uso mais comuns por parte dos alunos que seriam alvo da nossa intervenção e seguidamente criámos um conjunto de frases onde procurámos abordar todas as pessoas gramaticais e não só aquelas em que se verifica a interferência da língua portuguesa.

O teste diagnóstico ficou organizado em três secções. A primeira era constituída por dezasseis frases. Os alunos deveriam identificar as frases corretas e incorretas e, neste último caso, determinar onde residia o erro. Não lhes foi dito de que tipo de erro se tratava, mas todos os casos gramaticalmente incorretos remetiam para um uso indevido do infinitivo flexionado. Na segunda secção, composta por itens de escolha múltipla, foram apresentados vários pares de frases, sendo que poderia estar certa apenas uma, duas ou nenhuma das duas. Com esta atividade, pretendíamos averiguar até que ponto os alunos tinham consciência do uso correto do infinitivo não flexionado a par do indicativo e do conjuntivo. Na terceira secção, aumentámos o grau de complexidade, introduzindo frases que aludiam à frequente confusão com o futuro do conjuntivo português. Quisemos, assim, criar uma gradação na complexidade do teste entre a primeira e a terceira secções.

Como instrumento de análise dos resultados, utilizámos o *Microsoft Office Excel*, pois permite-nos obter gráficos a partir da introdução de dados de forma imediata.

2. Resultados⁴⁹

A pergunta 1 pressupunha duas ações, pelo que iremos considerá-la em duas partes⁵⁰.

- 1. Presta atención a las siguientes frases y marca con X las que están correctas. En el caso de las frases incorrectas, subraya la parte donde te parece que está el error.**

1. Patricia vio a los niños jugaren a la pelota.	
2. Juan nos llamó para irmos con él al cine.	
3. Después de compraras las zapatillas, vente a mi casa a merendar.	
4. Hasta acabar de estudiar, no escucharé música.	
5. Papá no permitió salirnos de casa en todo el día.	
6. A pesar de decires que hablo bien inglés, no me lo creo.	
7. Lo llamaron para traer pan.	
8. El hecho de llegaren un poco tarde no significa que sean maleducados.	
9. Nuria nos dijo para aceptarmos las entradas que había comprado para el concierto.	
10. Al saliren de la escuela, los niños se encontraron una moneda de oro antigua.	
11. Vosotros no vais a utilizar el ordenador antes de terminardes los deberes.	
12. En caso de existiren dudas, le envió un correo al profesor.	
13. Pedro nos pidió para gastarnos poco dinero en el supermercado.	
14. Antes de haceren las prácticas con el coche, ellas tienen que aprobar el examen teórico.	
15. El profesor vio a los alumnos copiaren, pero no dijo nada.	
16. Después de hablar con José sobre ese asunto, iré a cenar.	

Figura 1 - Pergunta 1 do Test de diagnóstico.

Quanto à primeira parte (refletida no Gráfico 1), apenas três frases estavam corretas – 4, 7 e 16 – e foi curiosamente nestas frases em que se verificou o maior número de acertos. Podemos pensar que, estando presentes formas verbais desprovidas de desinência, como é o caso da primeira e da terceira pessoas, não suscitaram tantas dúvidas aos alunos no momento de as considerarem certas. Ainda assim, a média de seleção correta foi de 46,5%, pois nas restantes frases não se verificou tal sucesso.

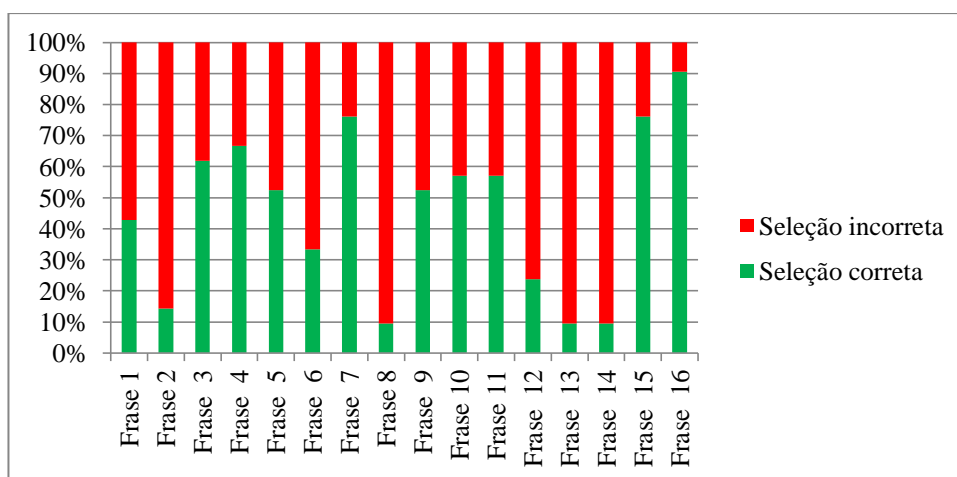


Gráfico 1 - Resposta dos alunos à primeira parte da pergunta 1 do Test de diagnóstico.

⁴⁹ Dado que faltou um aluno, os resultados referem-se apenas a vinte e um alunos.

⁵⁰ Para efeito de cálculo de média de sucesso alcançado, contará como duas perguntas.

No que diz respeito à segunda parte da pergunta 1 (retratada no Gráfico 2), eram treze as frases que continham um erro de conjugação verbal. Todas apresentavam uma forma de infinitivo flexionado em vez do tempo correto correspondente em espanhol. Era, assim, suposto os alunos detetarem os seguintes erros: Frase 1 – “jugaren”; Frase 2 – “irmos”; Frase 3 – “comprares”; Frase 5 – “salirmos”; Frase 6 – “decires”; Frase 8 – “llegaren”; Frase 9 – “aceptarmos”; Frase 10 – “saliren”; Frase 11 – “terminardes”; Frase 13 – “gastarmos”; Frase 14 – “haceren”; Frase 15 – “copiaren”. No entanto, e de acordo com os dados obtidos no referido gráfico, esta tarefa teve um grau de sucesso na ordem dos 4,7%, o que revela a óbvia falta de consciência dos alunos quanto ao aspeto em causa. Quer isto dizer que, numa primeira fase, demonstraram algum entendimento quanto à (in)correção dos enunciados, todavia não conseguiram justificar as suas opções.

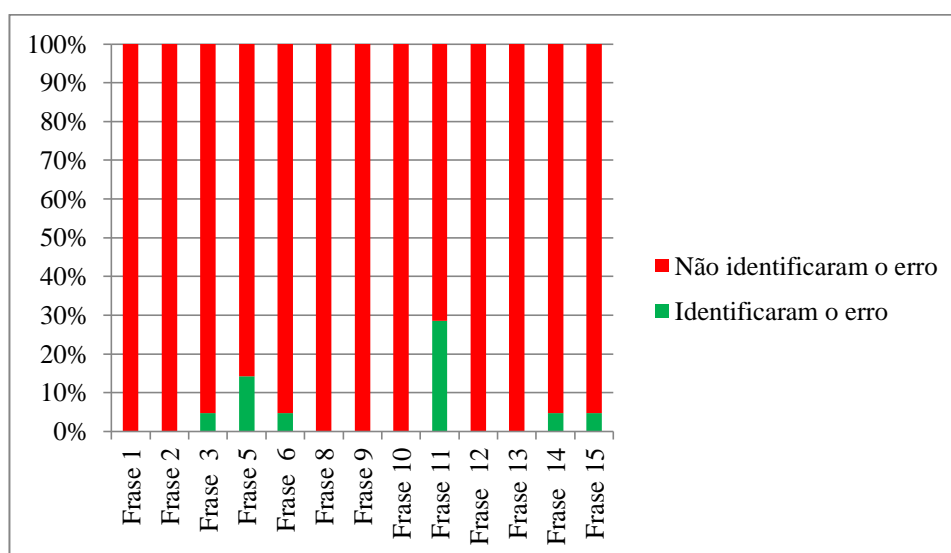


Gráfico 2 - Resposta dos alunos à segunda parte da pergunta 1 do *Test de diagnóstico*.

Atentemos, seguidamente, na pergunta 2:

2. En cada par de frases, identifica cuál o cuáles está(n) correcta(s). Márcala(s) con X.

	La a)	La b)	Las dos	Ninguna
1. a) Temo cometer un error. b) Temo que voy a cometer un error.				
2. a) Espero que pueda asistir a la fiesta. b) Espero poder asistir a la fiesta.				
3. a) Elisa cree saber la verdad. b) Elisa cree que sabe la verdad.				
4. a) Vimos llegar muchos coches. b) Vimos que llegaban muchos coches.				
5. a) Ellos aseguran no poder pagar la hipoteca. b) Ellos aseguran que no pueden pagar la hipoteca.				
6. a) Dudo conseguir el puesto. b) Dudo que consiga el puesto.				
7. a) Maribel y Andrés admiten quejarse. b) Maribel y Andrés admiten que se quejan.				
8. a) Lamentamos no poder acompañaros. b) Lamentamos que no podamos acompañaros.				
9. a) No sé qué decirte. b) No sé qué te diga.				
10. a) Siento poder volar. b) Siento que puedo volar.				

Figura 2 - Pergunta 2 do *Test de diagnóstico*.

Nesta pergunta, todos os pares de frases estavam corretos, ou seja, tanto o infinitivo não flexionado como o indicativo ou o conjuntivo eram formas aceitáveis nos contextos dados. Contudo, e segundo o Gráfico 3, a média de acertos foi de somente 32%. Como explicação, não se encontra uma tendência maior ou menor para considerar correto o enunciado que tivesse a forma verbal no infinitivo, indicativo ou conjuntivo, julgando haver uma certa aleatoriedade na escolha das opções propostas.

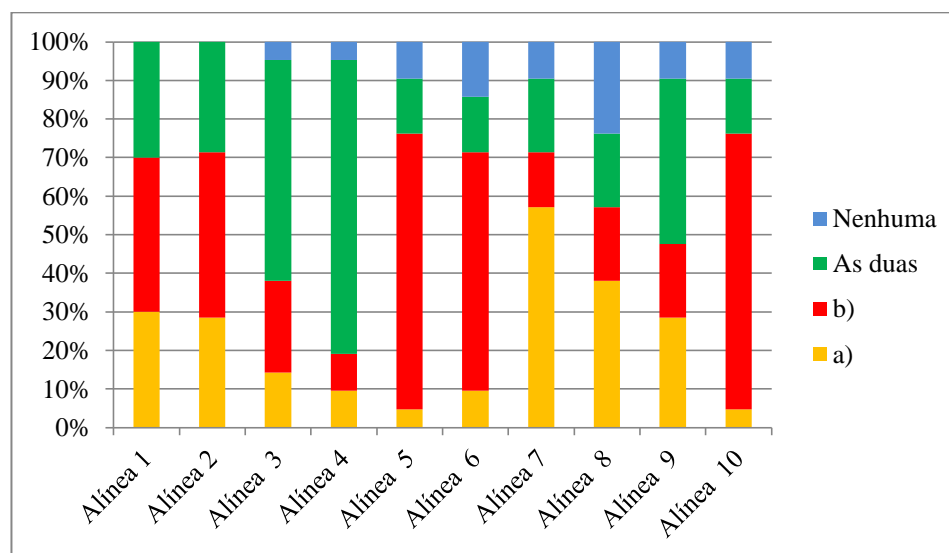


Gráfico 3 - Resposta dos alunos à pergunta 2 do *Test de diagnóstico*.

No que concerne à pergunta 3 do *Test de diagnóstico*, podemos vê-la representada na Figura 3:

3. En cada tres frases solo UNA está correcta. Márcala con X.

1. En cuanto terminar este trabajo, nos ocuparemos del otro.	
2. En cuanto terminamos este trabajo, nos ocuparemos del otro.	
3. En cuanto terminemos este trabajo, nos ocuparemos del otro.	
4. María les dice que presten atención.	
5. María les dice para prestar atención.	
6. María les dice para prestaren atención.	
7. Os estoy pidiendo para hacen menos ruido.	
8. Os estoy pidiendo para hacer menos ruido.	
9. Os estoy pidiendo que hagáis menos ruido.	
10. Cuando te contamos esa historia, no te sorprenderás.	
11. Cuando te contemos esa historia, no te sorprenderás.	
12. Cuando te contar esa historia, no te sorprenderás.	
13. Dice la profesora que hables más bajo.	
14. Dice la profesora para hablares más bajo.	
15. Dice la profesora para hablar más bajo.	
16. Voy a pedirles a Inés y a Vicente para prepararen la cena de esta noche.	
17. Voy a pedirles a Inés y a Vicente que preparen la cena de esta noche.	
18. Voy a pedirles a Inés y a Vicente para preparar la cena de esta noche.	
19. Me gusta que vengan los tíos de Manuel para que nos traigan chocolates.	
20. Me gusta que vengan los tíos de Manuel para nos traeren chocolates.	
21. Me gusta que vengan los tíos de Manuel para traernos chocolates.	

22. Lo que me fastidia es ellos tardar en llegar.	
23. Lo que me fastidia es ellos tardar tanto en llegar.	
24. Lo que me fastidia es que ellos tarden tanto en llegar.	
25. Víctor viene para le contamos la verdad.	
26. Víctor viene para le contar la verdad.	
27. Víctor viene para que le contemos la verdad.	
28. Cuando vosotros paguéis la cuenta, podemos irnos.	
29. Cuando vosotros pagar la cuenta, podemos irnos.	
30. Cuando vosotros pagaren la cuenta, podemos irnos.	

Figura 3 - Pergunta 3 do *Test de diagnóstico*.

Das trinta frases dadas, organizadas em conjuntos de três, apenas uma por conjunto estava correta. A resposta certa seria selecionar as frases 3, 4, 9, 11, 13, 17, 19, 24, 27 e 28. Como referimos anteriormente, adicionámos a esta última pergunta o elemento “futuro do conjuntivo” de forma a complexificar a atividade, estando indiretamente implicado nas frases 3, 11 e 28. No Gráfico 4, podemos analisar os resultados obtidos.

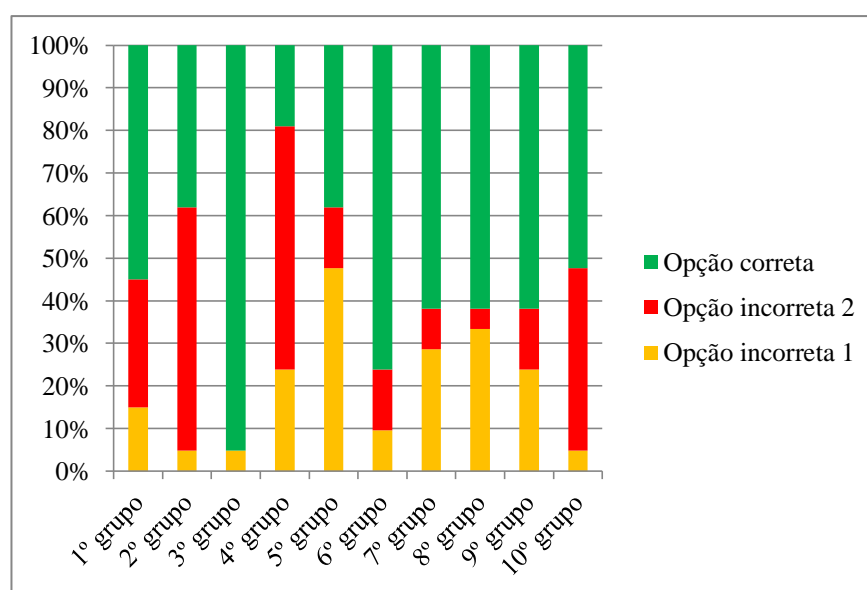


Gráfico 4 - Resposta dos alunos à pergunta 3 do *Test de diagnóstico*.

Após a análise das respostas dadas, apurámos uma média de acertos de 55,5%, superior a qualquer uma das perguntas anteriores, tendo-se verificado uma maior percentagem de respostas corretas nos terceiro, sexto e nono grupos, onde está presente a construção espanhola “*pedir que + conjuntivo*” (podendo diferir do português, na qual utilizamos preferencialmente a preposição “para” seguida do verbo no infinitivo flexionado – como em “para falarmos”); assim como a estrutura com valor final “*para que + conjuntivo*”, igualmente presente no sistema verbal do português. Relativamente aos grupos onde se verificam mais incorreções nas respostas dadas, os segundo, quarto e décimo, esse facto talvez se deva ao desconhecimento da construção temporal “*cuando + conjuntivo* (presente ou imperfeito)” em contraste com a portuguesa “quando + futuro do conjuntivo” (contexto

em que, como já mencionámos, ocorre também, com frequência, a interferência do português).

3. Conclusões prévias

Considerando as percentagens obtidas nas três perguntas, chegámos a uma média total de 34,5% de sucesso na concretização das atividades propostas neste teste diagnóstico, valor esse que se pretendeu aumentar após a intervenção didática. Tal como se esperava, este indício veio confirmar a nossa teoria de que era reduzida a consciência que os alunos, apesar de se encontrarem num nível inicial, têm do uso indevido do infinitivo flexionado em espanhol, fazendo cada vez mais sentido o nosso trabalho para solucionar este ponto fraco.

Intimamente associada a este aspeto, está a dificuldade demonstrada pelos alunos em fazer um uso efetivo do modo conjuntivo em espanhol, pelo que observamos a partir das suas respostas. Na verdade, também em português este modo encabeça as estruturas mais complexas da língua e, por isso, se aprende em fase posterior, depois de adquiridas as construções que possam adjuvar à compreensão daquelas. Uma vez que implica estruturas mais complexas, provoca inevitavelmente erros e gera dificuldades que podem ser muito difíceis de solucionar. Efetivamente, existe em português um uso algo limitado do conjuntivo, verificando-se uma preferência notória pelo infinitivo flexionado, que supre muitas das suas funções (Cunha & Cintra, 1996: 485-487). Neste sentido, é apenas no décimo primeiro ano – segundo ano de E/LE, nível inicial – que se aborda o modo conjuntivo⁵¹.

Após a análise dos testes diagnósticos, chegámos à conclusão de que não poderíamos visar tantas estruturas linguísticas na nossa intervenção (devido às próprias características deste mestrado) e que, conseqüentemente, tínhamos que centrar o nosso foco num só elemento de investigação; caso contrário, não nos seria possível alcançar nem mensurar objetivos concretos⁵². Assim, de entre as várias funções comunicativas onde se pode produzir este erro de interferência, decidimos focar-nos apenas numa – fazer recomendações – visto ir ao encontro do ponto curricular em que os alunos se encontravam e aos seus conhecimentos prévios. No entanto, considerámos que construir uma unidade didática para cerca de quinhentos minutos que versasse exclusivamente sobre uma única função seria demasiado exaustivo e poderia resultar desinteressante para os alunos. Por isso, entendemos que seria neste ponto que iríamos tentar corrigir o aspeto que nos trouxe a este trabalho, mas integrado

⁵¹ Cf. Fernández (2002b: 16).

⁵² Na eventualidade de algum outro investigador desejar realizar um estudo sobre este assunto e desta forma, seria conveniente que procedesse à escolha do(s) contexto(s) a trabalhar com maior antecedência de forma a poder elaborar, mais atempadamente, um plano de ação coerente e exequível.

num conjunto didático mais amplo e funcional⁵³. Ambicionámos, em todos os momentos, enquadrar a nossa intervenção didática no contexto letivo dos alunos⁵⁴.

⁵³ Poderá consultar-se a secção “Objetivos e conteúdos”, no próximo capítulo.

⁵⁴ Inicialmente, pretendíamos implementar o mesmo instrumento de avaliação na fase de diagnóstico e na fase de avaliação final sumativa, de forma a comparar resultados de uma forma direta. No entanto, tivemos que elaborar um instrumento de avaliação diferente para apurar os resultados da nossa intervenção, uma vez que também mudámos a nossa primeira ideia de abranger vários contextos de ocorrência indevida do infinitivo flexionado e, conseqüentemente, as linhas de atuação da nossa unidade didática; por essa razão, também tivemos que modificar os conteúdos da prova final.

Parte III: Aplicação da unidade didática *¡A llevar una vida sana!*

1. Grupo - alvo

1.1. A escola

O projeto que aqui apresentamos teve lugar na Escola Secundária D. Pedro V, também sede do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras, situada no meio urbano de Lisboa, em Sete Rios, e privilegiada pela enorme facilidade de acesso através dos vários meios de transporte que servem a zona. As suas instalações foram requalificadas no ano letivo de 2008-2009 e conta, hoje em dia, com quatro pavilhões e um gimnodesportivo, renovados e dotados de todos os meios necessários a uma prática letiva eficaz.

A escola tem aproximadamente 1314 alunos (237 no ensino básico e 1077 no secundário), provenientes de diferentes estratos socioeconómicos, e 164 professores. A oferta curricular reparte-se, no ensino secundário, pelas Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades; no ensino profissional, em Artes do Espetáculo – Interpretação, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Multimédia, Secretariado, Turismo e Gestão Desportiva; oferece, ainda, ensino em regime noturno, de nível básico, secundário e Educação e Formação de Adultos.

No que diz respeito à disciplina de Espanhol, há ainda muito espaço para crescer. Existem, atualmente, seis turmas que a têm: quatro no ensino regular, duas no décimo ano e duas no décimo primeiro, e duas no ensino profissional, uma no décimo e uma no décimo segundo, ambas do curso de Secretariado. Apenas este ano foi proposto que se abrissem turmas de Espanhol no 3.º ciclo do ensino básico, no secundário (nível de continuação), noutros cursos profissionais e no ensino noturno. O grupo disciplinar conta com duas professoras profissionalizadas – uma de quadro e uma contratada – que reúnem esforços para que essa evolução possa acontecer. Nesse sentido, tentam adaptar-se ao Projeto Educativo da escola e levam a cabo atividades e projetos que deem maior visibilidade à disciplina e que despertem o interesse dos alunos. No segundo período, foi organizada uma ida ao teatro e um concurso de leitura expressiva. Estava previsto, também, realizar-se uma viagem de finalistas a uma cidade espanhola – projeto no qual participaríamos ativamente – contudo, ficou sem efeito.

Relativamente a recursos específicos disponíveis para os alunos, a biblioteca apresenta-se como um local convidativo ao estudo que põe ao dispor de todos seis dicionários bilingues de espanhol-português e português-espanhol, um monolíngue, em dois tomos, da *Real Academia Española*, e duas gramáticas de espanhol. Existe, também, Internet em todas as salas.

O Agrupamento tem, além disso, uma página web atualizada com acesso ao blogue “Laranjices” e ao boletim informativo *Janela Aberta*, que dá conta das atividades realizadas.

1.2. Os alunos

O grupo que foi alvo deste projeto era constituído, inicialmente, por 22 alunos (14 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), mas por altura da aplicação da unidade didática uma aluna tinha saído da escola, ficando a turma reduzida a 21 alunos. O ano curricular era o 11.º da área de Línguas e Humanidades e, de acordo com o programa, “os níveis de desenvolvimento para este ano correspondem aos níveis A2.1 e A2.2 do *Quadro Europeu Comum de Referência* (o nível mais elevado para as competências receptivas e o menos elevado para as produtivas)” (Fernández, 2002b: 5).

Como foi referido no capítulo anterior, elaborámos dois instrumentos de recolha de dados, tendo sido o primeiro já apresentado. Relativamente ao segundo, considerando a sua extensão (de forma a obtermos a máxima informação possível e, assim, procedermos à conceção de uma unidade didática criteriosamente adaptada ao seu público-alvo), dividimo-lo em duas partes: «Questionário – Parte I»⁵⁵ e «Questionário – Parte II»⁵⁶. Também pela sua extensão, dado que não nos queríamos arriscar a que os alunos, levados pelo cansaço, dessem respostas que não correspondessem à realidade, aplicámo-lo em dois momentos distintos e é por isso que, relativamente ao primeiro, temos resultados referentes a 22 alunos, mas apenas referentes a 21, no que diz respeito ao segundo. Para a sua elaboração, seguimos as orientações do *Portfolio Europeu de Línguas* (Conselho da Europa, 2004) e de García-Romeu, presentes em “Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos” (García-Romeu: n.d.).

Com a primeira parte do questionário⁵⁷, pretendia-se conhecer a composição do grupo quanto ao género, idade, habilitações escolares dos pais, ocupação de tempos livres, situação escolar, contacto com a língua espanhola, objetivos relacionados com esta língua e estilos de aprendizagem. Já na segunda parte, a primeira questão pretendia apurar em que medida os alunos pensam que já adquiriram, em espanhol, as competências de leitura, compreensão, interação e produção; e as duas questões seguintes pretendiam evidenciar o grau de motivação para a aprendizagem da gramática e as estratégias que os alunos usam para esse efeito, assim como a sua frequência de uso.

Depois de analisarmos as respostas obtidas na primeira parte, destacamos que a média de idades é de 16,45, tendo o aluno mais novo quinze anos e o mais velho dezoito. Seis afirmam ter já repetido um ano e um ter repetido dois; e vinte pretendem continuar os estudos de nível superior, o que nos leva a depreender que, a nível etário e escolar, o grupo apresenta algum equilíbrio.

⁵⁵ V. Anexo 1.

⁵⁶ V. Anexo 2.

⁵⁷ Outros resultados da nossa análise podem ser consultados nos Anexos 30 e 31.

Todos os alunos têm como LM o português; no entanto, a variante de quatro deles é a do português do Brasil. Aproximadamente metade do grupo declara ter algum familiar que fala espanhol e quinze já estiveram nalgum país de língua espanhola. Viajar é um desejo de todos e um dos destinos que têm em comum é Espanha ou algum país de língua espanhola. Quando questionados sobre as razões pelas quais querem aprender espanhol, dezoito fazem-no porque querem poder comunicar com os nativos quando forem visitar algum país de língua espanhola e porque gostam de aprender LE; dezassete porque querem melhorar o seu currículo, doze porque consideram o espanhol uma língua fácil de aprender; e oito porque, das opções disponíveis neste ciclo, esta foi a que mais lhes agradou. Dezassete afirmam falar com a professora em espanhol e apenas cinco o fazem com os colegas. Os objetivos que pretendem alcançar são variados e apenas um aluno revela não sentir-se motivado para aprender espanhol. Concluímos, portanto, que se reúnem condições motivacionais favoráveis para a aprendizagem da língua, elemento fundamental deste processo.

No que concerne a estilos de aprendizagem, e porque é de vital interesse para o nosso trabalho, relativamente à questão 19 – «Aprendo melhor a gramática quando...» –, dezassete alunos afirmam aprender melhor gramática quando treinam alguns exemplos, dezasseis quando percebem bem a regra, catorze quando o professor explica a regra previamente, treze quando alguém os corrige enquanto falam, oito quando eles próprios conseguem chegar à regra e dois quando escrevem textos. Deduz-se, destes dados, que os alunos estavam, na sua maioria, habituados a aprender gramática de forma dedutiva (explicação prévia do docente, seguida de prática em moldes essencialmente estruturalistas) e pouco acostumados a induzir a regra gramatical a partir de casos concretos de uso da língua.

Outra resposta relevante para a elaboração do nosso trabalho foi a de como gostam de aprender espanhol, sendo que metade selecionou a opção “Tomando atenção e resolvendo exercícios de gramática”. A acrescentar a este dado positivo, dos vinte e dois alunos, dezanove admitem querer melhorar a gramática, onze dos quais de forma intensa.

Quase todos – vinte alunos – revelaram gostar que a professora os informe de todos os erros que cometem e que os corrija. Cerca de 50% admite não gostar nada que a professora os deixe descobrir sozinhos os erros cometidos, notando-se uma certa falta de autonomia (fruto, muito provavelmente, do sistema de aprendizagem a que foram habituados ao longo da sua vida escolar).

Relativamente à segunda parte do questionário, todos os alunos consideraram ser capazes, um pouco capazes, ou muito capazes, de levar a cabo as ações expostas relativamente às competências de compreensão oral, leitura e escrita. É de salientar que só nas competências de produção e interação oral, um e dois alunos, respetivamente,

mencionaram não ser capazes de o fazer, o que nos revela a confiança que os nossos alunos têm nas suas competências em língua espanhola.

Apesar de frequentemente os alunos mostrarem alguma «resistência» no que diz respeito a aprender gramática, neste grupo, dez revelaram gostar de o fazer, facto bastante animador, tendo em vista o principal objetivo deste trabalho. Além disso, absolutamente todos se mostraram conscientes da sua importância para a aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou não.

No que diz respeito ao último ponto do questionário – relativo ao uso de estratégias para aprender conteúdos gramaticais –, os alunos dividem-se entre os vários graus de frequência com que desempenham determinada ação. Veja-se, a esse respeito, o Gráfico 5⁵⁸.

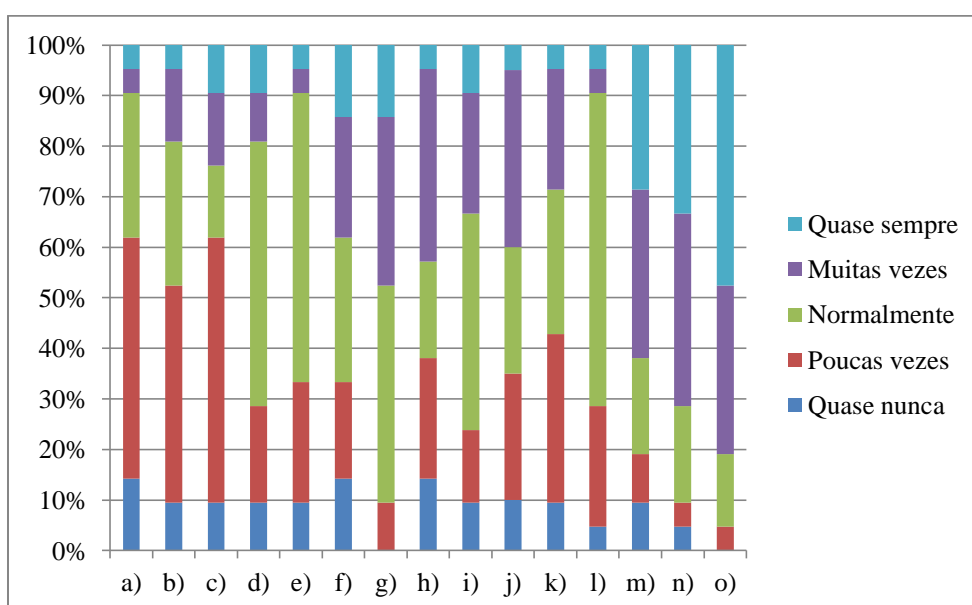


Gráfico 5 - Resposta dos alunos à pergunta 3 do Questionário - Parte II.

Apura-se, portanto, uma média de 7,46 alunos que afirma usar muitas vezes ou quase sempre diversas estratégias para aprender gramática⁵⁹. Está claro que há bastante margem para se aumentar a sua frequência de uso; no entanto, verifica-se, já, uma base com a qual se pode trabalhar.

As alíneas h), i) e k) refletem diretamente dados importantes para o nosso trabalho, uma vez que abordam a questão da comparação e da tradução (eventualmente transferência) entre a LM e a LE. As estratégias apresentadas são as seguintes:

h)	Comparo fenómenos gramaticais do espanhol com outros da minha língua – ou outras línguas – quando leio ou falam comigo.
i)	Reconheço fenómenos gramaticais do espanhol que não se parecem à partida com os da minha língua – ou outras línguas – mas que no fundo são muito semelhantes.

⁵⁸ Todas as estratégias poderão ser consultadas no Anexo 2.

⁵⁹ 6,73 reconhecem usá-las normalmente e outros 6,73 admitem que quase nunca ou poucas vezes as usam.

k)	Traduzo para espanhol fenómenos gramaticais da minha língua – ou outras línguas – fazendo algumas alterações.
----	---

Quadro 11 - Alíneas h), i) e k) da pergunta 3 do Questionário - Parte II.

2. Metodologia de trabalho

2.1. A par da abordagem comunicativa com atenção à forma

O projeto que pretendemos levar a cabo surge da tentativa de corrigir um erro que muito frequentemente cometem os alunos portugueses de E/LE: o uso indevido do infinitivo flexionado. Ora, sendo esta uma preocupação de índole gramatical, não deixámos de ter em conta as linhas de orientação de dois documentos de referência: o Programa de Espanhol – nível de iniciação (Fernández, 2001, 2002b) – e o QECR (Conselho da Europa, 2001).

Nas primeiras linhas do QECR, pode ler-se:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (Conselho da Europa, 2001: 29)

Depreende-se, destas palavras, que é desejável adotar-se uma abordagem de ensino de LE que tenha, como principal objetivo, a ação, ou seja, que os aprendentes possam, através do seu uso, “fazer coisas”. Efetivamente, a teorização sobre o ensino de línguas sofreu, ao longo das últimas décadas, uma notória evolução e o paradigma atual é o comunicativo. Aprendemos uma língua para comunicarmos através dela, não tanto para aprendermos certas noções ou funções por si só, mas com o propósito de adquirirmos um instrumento indispensável para a comunicação com os outros. Isso pressupõe operacionalizar as várias vertentes da competência comunicativa que queremos ver desenvolvida. A este respeito, Cenoz Iragui (2004: 458-459) afirma:

Los estudiantes de una segunda lengua deben alcanzar no solamente un dominio de la fonética, vocabulario y gramática, sino también de otros aspectos de la competencia comunicativa. Deben ser capaces de emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto, comunicar a un nivel textual que vaya más allá de la frase y debemos utilizar estrategias adecuadas para mantener la comunicación.

Há, todavia, outras conceções possíveis no que diz respeito a ensinar uma língua. O QECR é, a este respeito, muito claro:

O QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. O seu verdadeiro papel é

encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos. (Conselho da Europa, 2001: 41)

Fundamentado neste documento, o programa da disciplina reitera o carácter comunicativo da metodologia adotada, invocando “práticas pedagógicas orientadas para a acção” (Fernández, 2001: 3). Revela, contudo, estar revestido de “flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica” (*ibidem*: 6), ou seja, possibilitando a existência de procedimentos alternativos. Efetivamente, como reforço para o nosso trabalho, o mesmo documento incentiva, até, o tratamento da gramática, ao contrário do que possam dizer os defensores mais pertinazes da abordagem comunicativa:

Ao mesmo tempo, é necessário procurar os momentos de trabalho “possibilitador”, centrado na forma, para favorecer a aquisição da língua com actividades apropriadas (inclusive com a mecanização, o mais lúdica possível, e com uma linguagem e uma interacção autênticas) sobre as funções, frases e estruturas onde são mais frequentes os erros. (Fernández, 2001: 23)

Na verdade, tal como afirmam Melero Abadía (2004) e Pinto (2011), o ensino de línguas baseado em tarefas não exclui, necessariamente, o estudo da gramática. Ela deverá aparecer, sim, mas associada a uma tarefa específica, facilitando a sua consecução. Gómez del Estal (2004a) evidencia, inclusivamente, a necessidade de se tratar este aspeto, mesmo neste âmbito:

La gramática, que siempre ha sido objeto de polémica en enseñanza de lenguas, debe recibir un tratamiento acorde con la tradición, la concepción actual del lenguaje, las investigaciones empíricas, los modelos psicolingüísticos de aprendizaje, los enfoques metodológicos y las necesidades e intereses de los estudiantes relativos al aula de lenguas extranjeras.

O ensino da gramática⁶⁰ esteve, desde sempre, intimamente relacionado com o ensino da língua, mas a perceção do seu papel no processo de ensino-aprendizagem sofreu variações ao longo da história, em função dos postulados dos diferentes métodos de ensino. Se fizermos um breve percurso histórico pelas metodologias de maior impacto no ensino das LE, observamos que, no método de gramática-tradução, o mais tradicional, dava-se ênfase à análise dedutiva das regras gramaticais e à sua posterior aplicação em exercícios de tradução (como se tinha vindo a fazer desde a Idade Média com o latim). Este método, onde a memorização de conteúdos e regras gramaticais ocupava um lugar central, seria posto em causa a partir de fins do século XIX por autores como Gouin, Saveur, Victor e Sweet, que propuseram os chamados “métodos diretos ou naturais”. Segundo estes, as regras apresentavam-se aos alunos depois de estes estarem em contacto com esses aspetos através de amostras tanto orais como escritas. Posteriormente, já em meados do século XX, surgiram

⁶⁰ Também designada “forma”, em oposição a “significado”, ou seja, o conteúdo comunicativo.

os métodos “estruturalistas e audiolinguais”, de acordo com os quais a aprendizagem de uma língua se fazia de forma mecânica, utilizando exercícios de repetição, substituição, transposição, etc. Por volta dos anos 70, e com o surgimento das abordagens comunicativas baseadas numa concepção funcional da língua (pela mão de Halliday, Hymes e Widdowson), a gramática passou a segundo plano e o que se pretendia era que o aluno adquirisse uma competência comunicativa, que constava de quatro componentes essenciais: competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência discursiva (Canale & Swain, 1980). A gramática passaria, então, de um fim em si mesmo, a ser um meio para alcançar um objetivo ao qual se subordinava: a expressão e negociação de significados e, em última instância, a comunicação (a metodologia implícita ficou conhecida como APP: Apresentação - Prática - Produção). O ensino da gramática começou a ser muito secundarizado pelos métodos e programas que foram aparecendo nestas primeiras etapas da abordagem comunicativa do ensino das LE, originando utilizadores pouco competentes na língua que estavam a aprender. Nos dias de hoje, porém, questiona-se qual o lugar que deve ocupar o ensino e aprendizagem da gramática no panorama comunicativo e, simultaneamente, como se deve apresentar para tornar mais eficaz a sua aprendizagem/aquisição.

A propósito dos resultados que a instrução gramatical poderia ter na aquisição de uma língua, levaram-se a cabo investigações que visaram analisar quatro aspetos fundamentais do processo de aprendizagem: a sequência natural de aquisição, a rapidez com que os alunos adquirem a segunda língua e o nível global final de domínio linguístico alcançado, e a precisão (gramatical) com que aprende determinados aspetos gramaticais. Apesar de nos restantes pontos as investigações não terem trazido resultados muito positivos para o ensino da gramática, foi relativamente à rapidez e ao nível de domínio final que se observaram resultados francamente favoráveis: segundo o investigador Long (1983), “la instrucción gramatical tiene un efecto positivo tanto para niños como para adultos y tanto para estudiantes principiantes como para avanzados” (Long, 1983, *apud* Cadierno, 2010: 3). Isto significa que, comparando alunos que aprendem uma língua e recebem instrução gramatical com outros que aprendem uma língua mas não recebem essa instrução, os primeiros parecem aprender mais depressa e alcançar um nível linguístico superior aos segundos.

Provou-se, então, que o estudo da gramática favorece o processo de aprendizagem de uma língua. A questão que se coloca é saber que tipo de gramática ensinar. Assim, ao tipo de ensino gramatical chamado “tradicional”, opõe-se uma nova espécie que coloca o “foco na forma”.

Long (1991) debruçou-se sobre os três tipos de ensino ou instrução que podem ter lugar na sala de aula, variando de acordo com o principal foco de atenção exigido ao aluno.

Assim, quando é requerido ao aluno que se concentre principalmente na estrutura da língua, está-se a colocar o foco nas formas (o que é diferente de forma, no singular). Se, por outro lado, se quer chamar a sua atenção unicamente para a mensagem que se deseja comunicar, o foco está no sentido. Contudo, quando se pretende que o aluno processe, tanto a forma como o sentido, está-se a pôr o foco na forma. Foi precisamente neste último tipo que fundamentámos a nossa abordagem.

O foco na “forma” difere do foco nas “formas” na medida em que, neste, o conteúdo de ensino é um mero conjunto de itens linguísticos, regras, que, segundo Long e Robinson (1998), é o que descreve a abordagem tradicional, relegando-se o caminho que o aluno percorre para adquirir a língua ou estrutura linguística pretendida.

O foco no sentido, segundo o que os mesmos autores referem de forma crítica, prevê que a simples exposição à língua seja suficiente para desenvolver a proficiência, inclusivamente gramatical, do aluno na LE, acontecendo a aquisição de forma incidental.

Para eles, o processo deve ocorrer de modo intencional e consciente, sendo o aluno exposto à língua através de exemplos significativos, que têm lugar como reação ocasional a um problema previamente detetado pelo professor a fim de o solucionar. A nova perspectiva dá, portanto, maior importância ao processamento do *input*⁶¹.

Esta teoria foi também defendida por Terrell⁶² (1991), que sugeriu que a nossa atenção deveria incidir nos mecanismos e estratégias seguidos pelo aluno quando processa a informação na língua que está a aprender. Depois dele, outros reforçaram “el estrecho vínculo existente entre el procesamiento del input y la adquisición de la lengua o el conocimiento lingüístico obtenido” (Cadierno, 2010: 5).

Lee e VanPatten (1995) propuseram, neste sentido, o seguinte modelo:

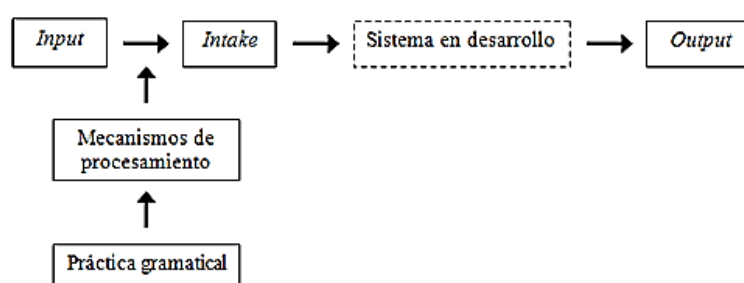


Figura 4 - Processamento do *input* segundo Lee e VanPatten (1995).⁶³

⁶¹ Entende-se por *input* (linguístico) as “amostras de língua que os aprendentes ouvem ou veem e às quais prestam atenção para a compreensão do seu conteúdo proposicional (mensagem)” (VanPatten, 1996: 10 *apud* Pérez, 2014, tradução nossa). É importante sublinhar que essas amostras a que estão expostos sejam realizadas num contexto comunicativo (Wong, 2005: 119 *apud* Pérez, 2014).

⁶² *Apud* Cadierno (2010).

⁶³ Retirada de Lee, J. F. & VanPatten, B. (1995). Grammar Instruction as Structured Input. In Lee, J. F. & VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw Hill, pp. 89-114 *apud* Gómez del Estal (n. d.).

Na perspectiva destes autores, a ideia é intervir na formação do sistema em desenvolvimento (*sistema en desarrollo*), manipulando os dados a que estão expostos os alunos (*input*) através de uma prática gramatical controlada. Será a partir da retenção de uma parte dessa informação (*intake*) que se inicia a formação do sistema linguístico da nova língua e, consequentemente, da produção de enunciados (*output*). A instrução gramatical tradicional operava depois de os alunos formarem o *sistema en desarrollo* da nova língua, através de exercícios mecânicos e repetitivos.

Lee e VanPatten definem, pois, este tipo de instrução (“instrução do processamento”⁶⁴) como aquela que dirige a atenção dos aprendentes para os dados gramaticais mediante atividades de *input* estruturado, cujas características principais são:

1) Requererem que o aprendente preste atenção ao item gramatical presente nas frases do *input* enquanto se concentra no significado;

2) Não lhes ser pedido que produza o item gramatical, senão que o processe apenas (Gómez del Estal, n. d.)⁶⁵.

Para levar a cabo atividades de *input* estruturado, os autores indicam as seis regras a ter em conta:

1. Apresentar um aspeto de cada vez (para assim concentrar a atenção do aluno no que se pretende). Veja-se, por exemplo, a pergunta 1 da *Ficha de Trabajo 2*⁶⁶, em que pretendíamos chamar a atenção dos alunos para a construção bipessoal do verbo *doler* e, portanto, limitámo-nos a apresentar-lhes frases ora com a forma verbal do singular, ora com a forma verbal do plural, abstendo-nos de abordar léxico relativo ao corpo humano (o que fizemos noutra fase).

2. Manter a atenção no significado (apresentando contextos pertinentes para o aluno). Veja-se a mesma atividade que referimos anteriormente, onde sublinhámos e colocámos a negrito as terminações verbais que pretendíamos evidenciar.

3. Ir da frase para o texto (de forma gradual, para que o aluno não se perca e não disperse a sua atenção relativamente ao que se pretende). Atente-se, por exemplo, nesta mesma atividade e noutra, posta em prática dias depois, através da *Ficha de Trabajo 4*.

4. Usar *input* oral e escrito (de forma a satisfazer as diferentes necessidades de aprendizagem dos vários alunos). Na *Ficha de Trabajo 2*, complementámos o *input* escrito com o oral, presente na pergunta 7.

5. Levar o aluno a “fazer algo” com o *input* (dizer sim ou não, mostrando acordo ou desacordo, mas sempre interagindo de alguma maneira, ainda que não esteja a produzir). Como exemplo, veja-se a atividade 2 da *Ficha de Trabajo 3*, onde se pede aos alunos que

⁶⁴ Tradução nossa.

⁶⁵ Tradução nossa.

⁶⁶ V. Anexo 6.

assinalem como verdadeiras ou falsas as afirmações escritas relativas ao material audiovisual que lhes apresentámos.

6. Ter em mente as estratégias de processamento (primeiro, o aluno cria significados a partir do conteúdo informativo e depois estabelece relações entre a forma e o significado do *input* para poder construir um sistema linguístico⁶⁷).

2.2. Metodologia de planificação

Para a elaboração da nossa planificação, tivemos em conta os objetivos do paradigma comunicativo, nomeadamente no que diz respeito a fomentar a comunicação entre os alunos e a incentivá-los a uma aprendizagem direcionada para a ação, que os levasse a utilizar a língua em situações autênticas⁶⁸. Ponderámos, igualmente, as orientações para os níveis de produção (A2.1) e de receção (A2.2) de referência, segundo o programa da disciplina (Fernández, 2002b: 5). No entanto, e porque o nosso objetivo era determinar a existência de um problema de cariz gramatical e tentar resolvê-lo, não seguimos propriamente as linhas desse mesmo documento, no que diz respeito a estabelecer uma tarefa final e depois criar uma série de tarefas intermédias que auxiliassem a sua consecução. Antes, procedemos à construção de uma sequência de atividades justapostas subordinadas a um tema que lhes serviu de fio condutor. Foi uma preocupação constante dotar a nossa unidade didática de coerência, pois tal como Fernández (2011: 8) afirma, “La coherencia es el principio fundamental del currículo”. Neste sentido, procurámos criar atividades que desenvolvessem todas as componentes visadas no QECR, onde se explica:

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (Conselho da Europa, 2001: 35)

Do mesmo modo, privilegiámos o trabalho do aluno em diversas formas de agrupamento: individual, a pares, em grupos e em grande grupo, visto reconhecermos a importância de cada uma delas para o seu crescimento enquanto indivíduo e também como aprendente de uma LE, para quem é fundamental manter a motivação nas atividades propostas. Ponderadas todas as variantes (ou pelo menos as que sabíamos existir), procedemos à elaboração da unidade didática intitulada «*¡A llevar una vida sana!*», que contemplou um conjunto de objetivos e se regeu por determinados conteúdos e elementos de avaliação, apresentados um pouco mais à frente neste trabalho.

⁶⁷ Segundo Gómez del Estal (n. d.), tradução nossa.

⁶⁸ Cf. Fernández (2001: 3).

Apesar de não seguirmos o modelo de unidade com uma tarefa final, quisemos que os alunos sentissem que estavam a trabalhar ao longo de uma série de aulas para se proverem dos meios que lhes permitissem, no fim, desempenhar uma atividade final significativa. Neste caso, pareceu-nos pertinente a realização de um debate. Foi essa a atividade que concebemos para esse propósito, apesar de estarmos conscientes das limitações que alunos de nível A2 teriam no seu desempenho.

3. Objetivos e conteúdos

Nesta secção, fazemos a apresentação da unidade didática concebida especificamente para o grupo de alunos apresentado anteriormente, procurando atender às suas necessidades, respeitar os seus desejos e manter o equilíbrio entre uns e outros.

A partir do momento em que ficou decidido que iríamos tentar corrigir um erro com grande tendência à fossilização por parte de alunos portugueses que têm o espanhol como LE, pensámos numa função comunicativa que dele se auxiliasse: dar conselhos. Nesse sentido, procurámos criar uma unidade didática onde ocorressem naturalmente esses contextos – a saúde – e, também, naturalmente, surgiu o título: *¡A llevar una vida sana!*⁶⁹. Sabíamos de antemão que iríamos trabalhar com um grupo de 11.º ano de iniciação, da área de Línguas e Humanidades, que tinha Espanhol pelo segundo ano, o que o posicionava num nível A2, assim como a sua carga horária semanal. Partindo do princípio de que o tempo mínimo recomendado para a execução da unidade didática eram os 450 minutos, começámos a planificar as sessões e definimos uma atividade final que nos parecia exequível e sabíamos – por intermédio da professora cooperante – ser do agrado dos alunos: um debate. Com esse fim, dividiu-se a turma em quatro grupos para que o trabalho fosse mais eficiente e deram-se a conhecer as duas posições em debate: uma a favor da medicina tradicional e outra a favor da medicina alternativa. Dois grupos prepararam a sua prestação a favor de uma posição e os outros dois a favor da outra. Estimou-se que, para a execução de todas as atividades, iriam ser necessários 500 minutos de atuação e assim se acordou com a professora cooperante.

⁶⁹ Note-se, neste título, a presença de um infinitivo (*llevar*), cujo valor oscila entre o imperativo e o final. Efetivamente, e de acordo com Bosque & Demonte (1999: 2338-2340), esta é uma das muitas formas disponíveis em espanhol para expressar uma ordem, contendo informação orientada para o futuro e dirigida a uma segunda pessoa. Assim, enunciados como *Niños, ¡hacerme caso!* veiculam a ideia de ordem, apesar do caráter familiar próprio que lhe assiste, mais característico da oralidade (segundo várias gramáticas). A ideia de mandato expressa por este infinitivo é reforçada quando combinado com a preposição *a* (conforme o título da nossa unidade didática: *¡A llevar una vida sana!*). De acordo com estes autores, a presença da preposição *a* nesta expressão levou a que fosse vista por alguns como uma versão elíptica da perífrase *ir a + infinitivo*, revestindo os enunciados de um caráter altamente prospetivo. Por fim, e contrariando as características tradicionais da ordem, esta construção pode ser utilizada com a terceira pessoa: *Vamos, todo el mundo a trabajar* (*ibidem*: 2340).

Utilizaram-se vídeos, fichas de trabalho, apresentações em PowerPoint e imagens; e fez-se uso de um computador, projetor de vídeo, leitor de CD, CD de áudio, colunas de som, quadro, marcador, cartolinas, dicionário de português-espanhol, caderno e esferográfica.

O quadro abaixo sintetiza esta informação.

Destinatários	Alunos portugueses de E/LE (iniciação) – 11.º ano
Tema	A saúde
Título	<i>¡A llevar una vida sana!</i>
Nível	A.2
Tarefa final	Um debate
Materiais	Vídeos; Fichas de trabalho; PowerPoints; Imagens
Recursos	Computador, projetor de vídeo, Leitor de CD-ROM, CD Áudio, colunas, quadro, marcador, cartolinas, dicionário de português-espanhol, caderno e esferográfica
Duração	500 minutos (100 + 50 + 150 (x 2) + 100 + 50 + 50)

Quadro 12 - Quadro-resumo das características da unidade didática *¡A llevar una vida sana!*.

Os objetivos que se pretendiam alcançar no final da sua aplicação eram os seguintes:

Objetivos
<p>Mobilizar os recursos necessários para:</p> <ul style="list-style-type: none"> – expressar opiniões, acordo, desacordo e objeção; – ordenar o discurso e acrescentar e reformular ideias; – expressar sintomas; – falar sobre estilos de vida; – fazer recomendações; – argumentar e contra-argumentar.

Quadro 13 - Objetivos da unidade didática *¡A llevar una vida sana!*.

Para tentar alcançar os objetivos acima delineados, concebemos uma sequência de atividades unificada pelo seu tema, que contempla um conjunto de conteúdos funcionais, lexicais e gramaticais, servindo, alguns deles, apenas de consolidação relativamente ao ano curricular anterior ou ainda às aulas que decorreram até ao momento da nossa intervenção.

Os conteúdos abordados foram os seguintes:

Conteúdos	
Funcionais	<ul style="list-style-type: none"> • expressar dor: <i>me duele(n)/le duele(n)</i>; • fazer recomendações: <i>es conveniente (que), es importante (que), te recomiendo que</i>, etc.;
Lexicais	<ul style="list-style-type: none"> • campo da saúde: <i>médico, paciente, enfermedad, dolor</i>, etc.; • alguns falsos amigos: <i>cuello</i>-“coelho”, <i>embarazada</i>-“embarçada”, etc.; • corpo humano: <i>cuello, muñeca, pecho</i>, etc.;
Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • <i>doler</i>: <i>me duele(n)/le duele(n)</i>; • pronomes pessoais de objeto direto: <i>(a mí) me, (a ti) te, (a él/ella/usted) le</i>, etc.; • <i>estar/tener</i>: <i>estoy resfriado/tengo tos</i>, etc.; • presente do indicativo: <i>estoy, está, tengo, tiene</i>, etc.; • presente do conjuntivo: <i>tomes, bebas, deje, haga</i>, etc.; • infinitivo: <i>dormir</i>, etc.; • verbos: <i>tomar, beber, tener</i>, etc.;

Quadro 14 - Conteúdos da unidade didática *¡A llevar una vida sana!*.

A avaliação será considerada numa secção diferenciada, porém, pareceu-nos que ficaria incompleta a unidade didática elaborada sem incluir uma referência explícita sobre essa parte da planificação, pelo que se resume brevemente neste quadro como procedemos para avaliar o desempenho dos alunos:

Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> – Observação direta (grelhas de observação); – Realização de pequenos trabalhos; – Realização da tarefa final; – Prova de avaliação escrita.

Quadro 15 - Avaliação do desempenho dos alunos.

4. Sequência didática

As atividades planejaram-se e organizaram-se como de seguida se expõe:

Aula n.º 1

Data	07/03/2014 (sexta-feira)
Duração	100 minutos (2 x 50)
Competências predominantes	Interação oral e escrita; compreensão audiovisual e compreensão da leitura; mediação oral.
Tipo de agrupamento na aula	Grande grupo; individual; pares
Materiais	Vídeo 1; <i>Ficha de trabajo 1</i> ; <i>Ficha de trabajo 2</i> ; PowerPoint 1; Imagem 1; Imagem 2.
Recursos	Computador, projetor de vídeo, CD Áudio, Leitor de CD-ROM, colunas, quadro, marcador, caderno e esferográfica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Motivar para o tema da unidade;• Introduzir vocabulário e estruturas específicas;• Expressar sintomas e fazer recomendações gerais e específicas.

Conteúdos

Funcionais	<ul style="list-style-type: none">• expressar dor: <i>me duele(n)/le duele(n)</i>;• fazer recomendações: <i>es conveniente (que), es importante (que), te recomiendo que</i>, etc.;• expressar opinião: <i>creo que, en mi opinión</i>, etc.;• expressar acordo: <i>tienes razón, es cierto</i>, etc.;• expressar desacordo: <i>no creo que, no es cierto</i>, etc.;• ordenar o discurso: <i>en primer lugar, finalmente</i>, etc.;• reformular ideias: <i>es decir, o sea</i>;• expressar objeção: <i>pero; sin embargo</i>;• acrescentar ideias num discurso: <i>también, además</i>, etc.;
Lexicais	<ul style="list-style-type: none">• campo da saúde: <i>médico, paciente, enfermedad, dolor, patología, terapia, fisioterapia</i>, etc.;• alguns falsos amigos: <i>cuello</i>-“coelho”, <i>embarazada</i>-“embaraçada”, etc.;• corpo humano: <i>cuello, muñeca, pecho</i>, etc.;• alimentação: <i>carne, pescado, verduras</i>, etc.;• hábitos de vida: <i>fumar, practicar ejercicio físico, hacer</i>

Gramaticais

- una dieta saludable*, etc.;
- *doler*: *me duele(n)/le duele(n)*;
- pronomes pessoais de objeto direto: *(a mí) me*, *(a ti) te*, *(a él/ella/usted) le*, etc.;
- *estar/tener*: *estoy resfriado/tengo tos*, etc.;
- presente do indicativo: *estoy, está, tengo, tiene*, etc.;
- presente do conjuntivo: *tomes, bebas, deje, haga, moderemos, tengamos, reduzcamos*, etc.;
- infinitivo: *dormir*, etc.;
- verbos: *tomar, beber, tener, llevar, hacer, comer, interrumpir, hablar, respetar*, etc.;
- adjetivos: *sano, saludable, beneficioso, placentero, enriquecedor*, etc.;
- marcadores de frequência: *todos los días, muchas veces*, etc.;
- conectores discursivos: *por un lado, sin embargo*, etc.

Introdução

A professora cumprimenta os alunos, escreve e projeta o sumário e pede-lhes para o escreverem no seu caderno. Seguidamente, explica-lhes o objetivo principal da sua intervenção didática e como decorrerão as próximas aulas. Dir-lhes-á que terão que levar a cabo uma tarefa final: um debate com o título “¿Habrà un tipo de medicina ideal?”. Para isso, pede-lhes para se organizarem em quatro grupos de cinco ou seis elementos (já que são vinte e um alunos) e dá-lhes uma ficha de leitura individual⁷⁰ que lhes vai servir de guia e que contém, também, enlaces a páginas web que deverão consultar para reforçar os seus argumentos e contra-argumentos. Comenta-lhes, igualmente, que terão que trazê-la preenchida na terceira aula, momento em que se discutirão, em grupo, as ideias principais dos textos lidos e se selecionarão os melhores argumentos e contra-argumentos. Atribuirá a cada elemento de cada grupo um número e quando a moderadora (professora) chamar ao debate determinado número (1, 2, 3, 4, 5 ou 6), os elementos dos grupos com esse número debatem entre si a questão lançada por ela.

Atividade 1

Observação de una imagem do vídeo que vão visualizar de seguida e sua exploração lexical.

⁷⁰ V. Anexo 16.

Objetivo: Introduzir o tema da unidade; familiarizar os alunos com alguns falsos amigos, em particular os que aparecem no vídeo.

Competências: Interação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Grande grupo.

Duração: +/- 18 minutos.

Para apresentar o tema da sequência didática, a professora projeta uma imagem do vídeo que vão visualizar (v. Anexo 4) de seguida e incita o grupo a responder às seguintes perguntas:

- *¿Quién sale en la imagen?*
- *¿Cómo lo habéis deducido?*
- *¿Dónde trabaja?*
- *¿Y quién va a su consultorio?*
- *¿Qué suele hacer un médico?*
- *Imaginaos a un portugués que acaba de llegar a España y que va al médico. ¿Qué podrá ocurrir?*

A professora espera que os alunos cheguem à noção de “falso amigo”. Por experiência própria, e porque cria um bom ambiente na aula de E/LE, inclui-se a atividade seguinte com alguns falsos amigos no campo da saúde, tema desta unidade didática, e alguns dos mais frequentes de uma forma geral. Desta forma, a professora pergunta-lhes que falsos amigos já conhecem e pede-lhes para os exemplificarem. À medida que os alunos os vão dizendo, escreve-os no quadro, esclarecendo o seu significado, e diz-lhes para os anotarem no seu caderno. Segundo os que disserem, a professora acrescentará outros pertinentes para o contexto. Não deixará, no entanto, de realçar a grande percentagem de “bons amigos” existentes entre os dois idiomas.

Atividade 2

Visualização do vídeo “El médico cubano” (4’49) e realização de uma ficha de trabalho.

Objetivo: Motivar para o tema; explorar os falsos amigos que aparecem no vídeo.

Competências: Compreensão audiovisual e da leitura e interação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Individual; grande grupo.

Duração: +/- 17 minutos.

A professora distribui aos alunos a *Ficha de Trabajo 1* (v. Anexo 5) e projeta o vídeo “El médico cubano” (v. Anexo 4).

Enquanto o visualizam, os alunos respondem à pergunta 1. Corrige-se em grande grupo e prossegue-se a realização da ficha de trabalho em grande grupo. No final, a professora

projeta a respetiva correção, com o propósito de que os alunos confirmem as suas respostas e de mostrar a grafia do léxico trabalhado.

Atividade 3

Realização de uma ficha de trabalho.

Objetivo: Introduzir léxico específico do tema da saúde (partes do corpo,...); expressar sintomas; dar recomendações.

Competências: Compreensão da leitura e interação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Grande grupo; individual; pares.

Duração: +/- 50 minutos.

A professora distribui aos alunos a *Ficha de Trabajo 2* (v. Anexo 6) e fazem-se em conjunto as perguntas 1 e 2. Para a pergunta 2, projeta uma imagem com um corpo humano (v. Anexo 7) e indica com um ponteiro *laser* as partes que quer que os alunos identifiquem. Depois projeta um PowerPoint (v. Anexo 8) para rever a construção do verbo *doler* e pede a cada aluno que pergunte ao companheiro do lado “¿*Qué partes del cuerpo te duelen con más frecuencia?*”. Seguidamente, o companheiro deverá responder ao mesmo. Depois os alunos respondem sozinhos às perguntas 3 e 4, nas quais devem relacionar cada imagem com o sintoma correspondente e de seguida cada sintoma com os conselhos que dariam. Neste momento, apresenta-lhes as estruturas próprias para aconselhar (*Es conveniente que*, etc. + presente do conjuntivo). Posteriormente, corrigem-se em grande grupo e revê-se este tempo verbal (pergunta 5). Na pergunta 6 os alunos têm que ordenar sozinhos um diálogo entre um médico e um paciente, vendo exemplificado o tipo de discurso que poderão levar a cabo quando estiverem nessa situação. Depois, escutam outro diálogo semelhante e a professora pede-lhes para assinalarem na ficha de que se queixa a paciente e seguidamente que recomendações lhe dá o médico. Posteriormente, explica-lhes que se utiliza o infinitivo quando se trata de uma recomendação geral e o conjuntivo quando se trata de uma específica, sempre precedida de *que*. Para conseguirem distinguir uma de outra, a professora propõe-lhes que respondam às perguntas 7 e 8 em casa (trabalhos de casa), já que quer dinamizar o tempo que lhe resta com uma atividade mais comunicativa. Deste modo, pede aos alunos para se organizarem em pares e depois para um inventar um problema de saúde para que o outro lhe aconselhe. Escrevem-no no seu caderno e depois trocam de papéis.

Deverão seguir o exemplo:

– *A mí me duele mucho la espalda. – Lo mejor es que practiques algún tipo de actividad física, como el pilates.*

Seguidamente, a professora pergunta a alguns *¿qué le duele a tu compañero?* para que reformulem a frase original na terceira pessoa do singular e assim possam praticar uma vez mais as estruturas gramaticais estudadas.

Aula n.º 2

Data	10/03/2014 (segunda-feira)
Duração	50 minutos
Competências predominantes	Interação oral e escrita; compreensão audiovisual e da leitura; mediação oral.
Tipo de agrupamento na aula	Grande grupo; individual; pequeno grupo.
Materiais	<i>Ficha de trabajo 3; Ficha de trabajo 4.</i>
Recursos	Computador, projetor de vídeo, colunas, quadro, marcador, caderno e esferográfica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Falar sobre estilos de vida e fazer recomendações;• Perguntar sobre estilos de vida.

Conteúdos

Funcionais	<ul style="list-style-type: none">• fazer recomendações: <i>es recomendable que, lo mejor es que, te aconsejo que</i>, etc.;
Lexicais	<ul style="list-style-type: none">• alimentação: <i>carne, pescado, verduras</i>, etc.;• hábitos de vida: <i>fumar, practicar ejercicio físico, hacer una dieta saludable</i>, etc.;
Gramaticais	<ul style="list-style-type: none">• presente do indicativo: <i>comes, fumas, bebes</i>, etc.;• presente do conjuntivo: <i>moderemos, tengamos, reduzcamos</i>, etc.;• verbos: <i>llevar, hacer, comer</i>, etc.;• adjetivos: <i>sano, saludable, beneficioso</i>, etc.;• marcadores de frequência: <i>todos los días, muchas veces</i>, etc.

Introdução

A professora cumprimenta os alunos, escreve e projeta o sumário e pede-lhes para o escreverem no seu caderno. De seguida, recolhe a ficha de leitura solicitada na primeira aula para corrigi-la em casa e aponta quem a realizou e quem não. Depois corrigem-se os trabalhos de casa em grande grupo, o que servirá de revisão da aula anterior.

Atividade 1

Realização de uma ficha de trabalho.

Objetivo: Falar de estilos de vida; dar recomendações para levar uma vida saudável.

Competências: Compreensão da leitura e interação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Grande grupo; individual; pequeno grupo.

Duração: +/- 25 minutos.

A professora distribui aos alunos a *Ficha de Trabajo 3* (v. Anexo 9) e solicita-lhes que, individualmente, respondam à pergunta 1, que consiste em associar estilos de vida aos conselhos que se considerem pertinentes. Depois, põe-lhes um vídeo sobre hábitos de vida saudáveis (<https://www.youtube.com/watch?v=8yQ1sQskKwI>) e os alunos devem assinalar verdadeiras ou falsas as afirmações propostas na pergunta 3. Corrige-se em grande grupo e a professora pergunta à turma que outras coisas devemos fazer para levar uma vida saudável.

Atividade 2

Entrevista aos colegas.

Objetivo: Perguntar sobre estilos de vida.

Competências: Compreensão de leitura e interação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Grande grupo; pequeno grupo.

Duração: +/- 15 minutos.

A professora distribui aos alunos uma tabela (v. Anexo 10) e explica-lhes em que consiste a atividade que vão realizar: devem organizar-se em grupos de quatro ou cinco elementos e um deles terá que entrevistar os restantes colegas sobre os seus hábitos de vida. No final somam-se os pontos e escolhe-se o mais saudável e o menos saudável da turma. Depois a professora pergunta ao aluno considerado mais saudável: “¿Qué le recomiendas a ... (nome do menos saudável) que haga para llevar una vida más sana?”.

Antes de terminar a aula, a professora solicita aos alunos que tragam o seu dicionário de português-espanhol para a próxima aula. Os que não tiverem um deverão requerê-lo na biblioteca.

Aula n.º 3

Data	12 e 13/03/2014 (quarta e quinta-feira)
Duração	150 minutos (3 x 50)
Competências predominantes	Interação oral e escrita; compreensão da leitura; expressão escrita; mediação oral.
Tipo de agrupamento na aula	Grande grupo; individual; pequeno grupo.
Materiais	<i>Ficha de trabajo 4; Ficha de trabajo 5; Ficha de trabajo 6; Carta 1; PowerPoint 2.</i>
Recursos	Computador, projetor de vídeo, quadro, marcador, cartolinas, dicionários português-espanhol, caderno e esferográfica.
	<ul style="list-style-type: none">Falar sobre problemas de saúde e dar conselhos;

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar opinião; • Expressar acordo; • Expressar desacordo; • Ordenar o discurso; • Reformular ideias; • Expressar objeção; • Acrescentar ideias num discurso.
Conteúdos	
Funcionais	<ul style="list-style-type: none"> • dar conselhos: <i>es importante que, es imprescindible que, etc.</i>; • expressar opinião: <i>creo que, en mi opinión, etc.</i>; • expressar acordo: <i> tienes razón, es cierto, etc.</i>; • expressar desacordo: <i>no creo que, no es cierto, etc.</i>; • ordenar o discurso: <i>en primer lugar, finalmente, etc.</i>; • reformular ideias: <i>es decir, o sea</i>; • expressar objeção: <i>pero; sin embargo</i>; • acrescentar ideias num discurso: <i>también, además, etc.</i>;
Lexicais	<ul style="list-style-type: none"> • campo da saúde: <i>patología, terapia, fisioterapia, etc.</i>; • presente do conjuntivo: <i>repitas, escuches, esperes, etc.</i>;
Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • verbos: <i>interrumpir, hablar, respetar, etc.</i>; • adjetivos: <i>placentero, enriquecedor, etc.</i>; • conectores discursivos: <i>por un lado, sin embargo, etc.</i>

Introdução

A professora cumprimenta os alunos, escreve e projeta o sumário e pede-lhes para o escreverem no seu caderno.

Atividade 1

Escrita de duas cartas: uma que expresse algum problema de saúde e outra fazendo recomendações.

Objetivo: Desenvolver a expressão escrita (inventando um problema de saúde e respetivos conselhos).

Competências: Compreensão da leitura, expressão escrita e mediação oral.

Tipo de Agrupamento: Pares.

Duração: +/- 50 minutos.

A professora explica aos alunos a atividade que vão realizar. Diz-lhes para se juntarem ao colega do lado e distribui-lhes a *Ficha de Trabajo 4* (v. Anexo 1). Seguidamente, pede a seis alunos para lerem em voz alta os seis textos (uns são cartas escritas por leitores a uma revista de saúde, outros respostas a essas cartas dando recomendações) e propõe-lhes, em primeiro lugar, que façam corresponder a cada carta uma resposta e, depois, que escrevam uma carta semelhante (numa cartolina que lhes dará a professora), queixando-se de um problema de saúde, como se se tratassem de um leitor da mesma revista. Para esta tarefa poderão consultar o dicionário de português-espanhol. Depois, a professora recolhe essas cartas e entrega cada uma a um grupo diferente, para que lhe respondam, como se fossem o médico dessa revista. Tanto na elaboração das queixas, como das respostas (recomendações), os grupos identificam-se para que se possa avaliar o seu trabalho. No final, expõem-se os problemas que surgirem e as recomendações que se fizerem.

Posteriormente, a professora projeta e lê em voz alta uma carta (v. Anexo 12), dizendo aos alunos que se trata de uma professora a queixar-se do mal-estar causado pelos seus alunos. Pretende-se fazer uma ponte entre a atividade anterior e a seguinte com um pouco de humor, já que se lhes dará a entender que a carta foi escrita pela sua própria professora. A resposta será uma forma de introduzir o tema das terapias alternativas.

Atividade 2

Realização de uma ficha de trabalho: leitura e exploração de um texto.

Objetivo: Introduzir o tema das terapias não convencionais.

Competências: Compreensão da leitura e interação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Grande grupo; individual.

Duração: +/- 25 minutos.

A professora distribui aos alunos a *Ficha de Trabajo 5* (v. Anexo 13) e pede a alguns para lerem o texto em voz alta. De seguida, pergunta-lhes se há alguma palavra ou expressão que não entendem (se sim, ela esclarece o que for necessário) e solicita que respondam às perguntas 1 a 5, individualmente e em silêncio, e depois corrigem-se em grande grupo. A professora faz a pergunta 6 a alguns alunos aleatoriamente, para criar bom ambiente, e depois faz-se a 7 em grande grupo.

Atividade 3

Realização de uma ficha de trabalho.

Objetivo: Introduzir ferramentas básicas para levar a cabo um debate.

Competências: Compreensão da leitura e interação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Grande grupo; individual.

Duração: +/- 25 minutos.

A professora distribui aos alunos a *Ficha de Trabajo 6* (v. Anexo 14) e solicita a dois alunos – um rapaz e uma rapariga – que leiam o diálogo. Seguidamente, de forma individual, preenchem a tabela, identificando alguns dos conectores de um texto argumentativo e acrescentam outros que lhes são fornecidos abaixo. Pretende-se dar aos alunos ferramentas básicas para levar a cabo o debate proposto. Depois, em grande grupo, estabelecem-se algumas regras para realizá-lo ordenadamente. Para isso, devem assinalar as afirmações como verdadeiras e falsas. Para que não restem dúvidas e para que os alunos se responsabilizem pelas suas atitudes na atividade seguinte, projeta-se um resumo com as regras que devem ser respeitadas (v. Anexo 15).

Atividade 4

Preparação do debate.

Objetivo: Discutir e seleccionar os melhores argumentos e contra-argumentos da sua posição.

Competências: Compreensão da leitura, interação oral e escrita e mediação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Pequeno grupo.

Duração: +/- 35 minutos.

A professora solicita aos alunos que se juntem aos elementos do seu grupo, formado previamente, e, no caso de não se terem organizado fora da aula, formam-se dois grupos à sorte e atribui-se a cada um a posição que vai defender: um a medicina convencional e outro a medicina alternativa. Depois devolve aos alunos a ficha de leitura corrigida (v. Anexo 16) e eles discutem de forma ordenada a que conclusões chegaram após consultarem as páginas web sugeridas e seleccionarem os melhores argumentos da posição que lhes calhou defender, ao mesmo tempo que se preparam para refutar os prováveis contra-argumentos. No final desta fase de preparação (os primeiros cinquenta minutos da próxima aula), devem entregar à professora um resumo do seu trabalho: *Ficha de Trabajo 7* (v. Anexo 17).

Nota: O debate realizar-se-á na próxima aula entre os quatro grupos formados. Dado que são muitos alunos, e que nesta terceira aula só está metade da turma (de acordo com o seu horário), pensou-se compor os grupos com cinco ou seis elementos. No dia do debate, haverá quatro grupos a enfrentarem-se, mas dois defenderão a mesma posição entre si e os outros dois o mesmo, de tal maneira que uns terão que manifestar acordo com uns e desacordo com outros.

Aula n.º 4

Data	14/03/2014 (sexta-feira)
Duração	100 minutos (2 x 50)
Competências predominantes	Interação oral e escrita; compreensão da leitura; mediação

	oral.
Tipo de agrupamento na aula	Grande grupo; pequeno grupo.
Materiais	<i>Ficha de trabajo</i> 7; PowerPoint 3.
Recursos	Computador, projetor de vídeo, quadro, marcador, caderno e esferográfica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentar e contra-argumentar.

Conteúdos

Funcionais	<ul style="list-style-type: none"> • expressar opinião: <i>creo que, en mi opinión</i>, etc.; • expressar acordo: <i> tienes razón, es cierto</i>, etc.; • expressar desacordo: <i>no creo que, no es cierto</i>, etc.; • ordenar o discurso: <i>en primer lugar, finalmente</i>, etc.; • reformular ideias: <i>es decir, o sea</i>; • expressar objeção: <i>pero; sin embargo</i>; • acrescentar ideias num discurso: <i>también, además</i>, etc.;
-------------------	---

Introdução

A professora cumprimenta os alunos, escreve e projeta o sumário e pede-lhes para o escreverem no seu caderno. Depois, solicita-lhes que se organizem nos respetivos grupos.

Atividade 1

Preparação do debate.

Objetivo: Selecionar os melhores argumentos e contra-argumentos da sua posição.

Competências: Compreensão da leitura, interação oral e escrita e mediação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Pequeno grupo.

Duração: +/- 45 minutos.

Esta primeira parte da aula servirá para ultimar a preparação do debate. No final, cada grupo deve entregar à professora um resumo do seu trabalho, como indicado na última aula: *Ficha de Trabajo* 7 (v. Anexo 17).

Antes de começar o debate, com a ajuda dos alunos, organiza-se a sala em forma de “U” e os alunos sentam-se junto aos seus companheiros de grupo segundo a seguinte ordem: os grupos que vão defender a mesma posição ficam lado a lado e mais ou menos em frente dos que vão defender a posição contrária. A cada elemento será atribuído um número à sorte e quando a moderadora (professora) chamar ao debate determinado número (1, 2, 3, 4, 5 ou 6), os elementos dos grupos com esse número debatem entre si a questão lançada por ela.

Atividade 2

Debate.

Objetivo: Argumentar e contra-argumentar.

Competências: Interação oral e mediação oral.

Tipo de agrupamento: Grande grupo.

Duração: +/- 45 minutos.

Começa o debate.

No final, reúnem-se as conclusões a que chegaram (v. Anexo 18).

Aula n.º 5

Data	17/03/2014 (segunda-feira)
Duração	50 minutos
Competências predominantes	Compreensão da leitura e interação escrita e oral.
Tipo de agrupamento na aula	Individual.
Materiais	<i>Ficha de autoevaluación; Prueba de evaluación.</i>
Recursos	Computador, projetor de vídeo, quadro, marcador, caderno e esferográfica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Autoavaliar os conhecimentos adquiridos (os alunos);• Avaliar o desempenho dos alunos ao longo da intervenção.

Introdução

A professora cumprimenta os alunos, escreve e projeta o sumário e pede-lhes para o escreverem no seu caderno.

Atividade 1

Realização de uma ficha de autoavaliação de conteúdos.

Objetivo: Autoavaliar-se.

Competências: Compreensão da leitura e interação escrita.

Tipo de agrupamento: Individual.

Duração: +/- 15 minutos.

A professora distribui aos alunos uma ficha de autoavaliação de conteúdos (v. Anexo 19), que servirá para refletirem sobre o que aprenderam. Os alunos preenchem-na e de seguida a professora recolhe-a.

Atividade 2

Realização de uma prova de avaliação escrita.

Objetivo: Avaliar os conhecimentos adquiridos.

Competências: Compreensão da leitura e interação escrita.

Tipo de agrupamento: Individual.

Duração: +/- 30 minutos.

A professora distribui aos alunos a *Prueba de evaluación* (v. Anexo 20), os alunos realizam-na em silêncio e individualmente e, seguidamente, recolhe-a.

Se houver tempo, convida-se os alunos a opinar sobre o que mais e menos lhes agradou fazer ao longo da intervenção.

Aula n.º 6

Data	31/03/2014 (sexta-feira)
Duração	25 minutos*
Competências predominantes	Interação oral e escrita.
Tipo de agrupamento na aula	Individual.
Materiais	<i>Prueba de evaluación; Ficha de autoevaluación de desempeño.</i>
Recursos	Computador, projetor de vídeo, quadro, marcador, caderno e esferográfica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Comunicar os resultados que os alunos obtiveram;• Autoavaliar o seu desempenho (os alunos).

*NOTA: Utilizar-se-á somente uma pequena parte da aula. A professora cooperante encarregar-se-á do resto, já que é importante que se retome o curso normal dos trabalhos.

Introdução

A professora cumprimenta os alunos, escreve e projeta o sumário e pede-lhes para o escreverem no seu caderno.

Atividade 1

Correção da prova de avaliação escrita.

Objetivo: Identificar os erros e corrigi-los.

Competências: Interação oral e escrita.

Tipo de agrupamento: Grande grupo.

Duração: +/- 15 minutos.

A professora devolve aos alunos a prova de avaliação e procede-se à sua correção em grande grupo. Os alunos escrevem-na no seu caderno.

Atividade 2

Autoavaliação.

Objetivo: Autoavaliar-se.

Competências: Interação oral.

Tipo de agrupamento: Grande grupo.

Duração: +/- 15 minutos.

A professora distribui aos alunos uma ficha de autoavaliação de desempenho (v. Anexo 21), os alunos preenchem-na e depois recolhe-a. Seguidamente, comunica-lhes os resultados finais.

5. Reflexões decorrentes da prática letiva

A aplicação da unidade didática deu-se muito dentro do que se esperava, tendo sido indicados os momentos em que tal não aconteceu. Podemos afirmar que foi bem recebida pelos alunos e que cumpriu o objetivo a que nos propusemos. Claro está que muito ainda se poderia fazer, mas julgamos ter caminhado na direção certa.

A primeira aula foi numa sexta-feira, dia em que a turma tem Espanhol nos dois últimos tempos letivos. Por ser ao fim do dia e coincidir com o término de uma semana de trabalho, os alunos mostraram-se um pouco agitados. Após alguns minutos para se tranquilizarem, deu-se início à aula, começando-se por explicar como iriam ser as próximas aulas e como seriam avaliados. Foi-lhes comunicado que levariam a cabo um debate e, para tal, teriam que recolher informação nalguns sítios de Internet indicados, assim como noutras fontes, e depois entregar preenchida uma ficha de leitura. Apesar de alguns alunos se mostrarem um pouco inquietos, as atividades de abertura da unidade didática facilmente contornaram esse pormenor. Efetivamente, todos os alunos demonstraram muito interesse pela questão dos falsos amigos e mais ainda pelo vídeo “El médico cubano” que, tal como era esperado por experiência prévia, os animou bastante. Os alunos riram um pouco e mantiveram-se envolvidos nas atividades seguintes. Depois de receberem algum *input* lexical sobre o tema (partes do corpo, como expressar dor, etc.), quisemos pô-los a falar, perguntando-lhes “¿Qué partes del cuerpo te duelen con más frecuencia?”. Os alunos resistiram um pouco a falar em espanhol, mas com insistência acabavam por responder ao solicitado. De todas as atividades planificadas, só não se executou o ponto 7 da atividade 3 (*Ficha de trabajo 2*), opção que tomámos para não comprometer o ponto 10, que considerámos mais importante: um momento comunicativo entre pares. Dado tratar-se de uma primeira aula, e desconhecer-se o ritmo de trabalho dos alunos, foi necessário fazer um ajuste. De resto, correu tudo muito bem.

Na segunda aula, após a escrita do sumário, perguntou-se aos alunos quem tinha preenchido a ficha de leitura. Lamentavelmente, apenas três o tinham feito de forma completa e quatro de forma incompleta. Ainda assim, foi-lhes dito que poderiam entregá-la na próxima aula. Outro aspeto que poderia ter sido mais animador foi o número de alunos que realizaram os trabalhos de casa. Na verdade, foram apenas cinco os que não os fizeram (em vinte e um), mas como faltaram quatro, a sensação foi a de que quase metade não os fez. A correção dos trabalhos de casa serve, também, para rever os conteúdos aprendidos na aula anterior. Como não conseguimos fornecer-lhes *input* auditivo na aula anterior, foi importante a visualização do vídeo planeado na atividade 2 da *Ficha de trabajo 3*, pois é uma amostra de língua real, ou seja, material autêntico, e isso é o desejável, sempre que possível⁷¹. Nesta segunda aula, os ânimos estavam mais tranquilos, o que facilitou o curso da mesma, até porque a última atividade planificada implicava algum ruído: trabalho em pequenos grupos. Foi com alguma surpresa que se observou a ordem e o empenho com que os alunos a realizaram.

Relativamente à terceira aula, há um aspeto a destacar: segundo o horário dos alunos, à quarta e à quinta-feira a turma divide-se em metades, assistindo a primeira metade à disciplina na quarta-feira e a segunda metade na quinta-feira, o que é um privilégio para o professor. Em vez de vinte e um alunos, ficamos com onze alunos num dia e dez no outro, vendo-se necessariamente incrementadas as possibilidades de um ensino mais qualitativo.

Começou-se a aula de quarta-feira perguntando aos alunos que não tinham realizado a ficha de leitura no prazo estabelecido se a tinham feito neste dia. Infelizmente, mais ninguém a tinha feito. Prosseguiram-se os trabalhos de forma normal, destacando-se o interesse e empenho dos alunos demonstrados na realização das primeiras atividades (*Ficha de trabajo 4*), para a qual poderiam ter utilizado o dicionário de português-espanhol, tal como lhes foi recomendado, embora apenas um aluno o tivesse feito realmente. Tal facto não prejudicou o decorrer da atividade, porque, sempre que precisaram, esclarecemos todas as dúvidas necessárias. No final dessa atividade, pediu-se aos alunos que dissessem o problema de saúde que lhes tinha calhado e que conselhos tinham inventado. Os alunos resistiram um pouco a falar em voz alta (em espanhol), mas com ajuda lá o fizeram. Esta ficha, à semelhança de todas as outras, foi criada com recurso a uma seleção de *input* lexical e gramatical controlados, pois nunca perdemos de vista o nosso objetivo. Neste sentido, quando os alunos tiveram que criar o seu próprio discurso de aconselhamento⁷², usaram com frequência as estruturas às quais estiveram expostos, nesta ficha de trabalho em particular e em geral ao longo da nossa intervenção, de forma sistemática, mas variada. No momento

⁷¹ Cf. Fernández (2001: 28; 2002b: 3).

⁷² Veja-se, na secção “Avaliação”, no ponto 6.2, a análise desta produção escrita.

seguinte, acharam graça à “carta da professora”⁷³, estabelecendo rapidamente a associação com a sua (a professora cooperante), embora essa relação não tivesse passado de mera invenção, justamente para criar empatia com os alunos. A atividade seguinte foi de compreensão de um texto escrito, a que procurámos, igualmente, atribuir algum carácter lúdico, ou pelo menos, relaxante – e pensamos tê-lo conseguido –, tal como se pode observar no título: “Curarse a carcajadas”. Os alunos responderam ativamente e com agrado às respetivas perguntas. Seguidamente, quisemos rever algumas expressões de acordo e desacordo, visto irmos precisar delas para a realização do debate e aplicámos a *Ficha de trabajo* 6. Verificámos, no final, que, para acordar algumas regras sobre a participação no debate, teria sido suficiente o exercício de verdadeiro/falso da atividade 2 desta ficha, tornando-se um pouco dispensável a apresentação em *PowerPoint*⁷⁴ que expusemos seguidamente. No entanto, fizemo-lo para assegurar-nos de que não ficariam dúvidas e de que o debate correria o melhor possível.

Da mesma forma que no dia anterior, começou-se a aula de quinta-feira perguntando aos alunos que não tinham realizado a ficha de leitura no prazo estabelecido se a tinham feito neste dia. Infelizmente, também mais ninguém a tinha feito.

Ao contrário do que sucedeu nas aulas anteriores, nesta ocorreu um imprevisto: os alunos entraram um tanto desconcentrados, informando que teriam que faltar ao segundo tempo da aula devido às inscrições nos exames se realizarem precisamente durante essa hora. Essa notícia causou algum turbilhão e acabou por se perder aproximadamente quinze minutos de aula a tentar resolver a situação, de forma a que não tivessem que faltar. De resto, as atividades correram de acordo com o previsto, à semelhança da aula anterior. Salienta-se, contudo, que a segunda metade da turma se revelou um pouco mais barulhenta e menos empenhada. Gostaríamos de deixar uma nota: em momentos de trabalho de grupo, seja a pares, seja com mais elementos, os alunos recorriam quase constantemente à LM para se comunicarem. Apesar de termos consciência de que tal não deveria acontecer, considerámos, neste contexto, mais importante que a atividade fosse levada a cabo e sempre que intervínhamos, fazíamos-lo continuamente em espanhol. Mesmo que entre pares comunicassem em português, da nossa parte estavam constantemente a receber *input* em língua espanhola. É nosso princípio agir desta forma.

A aula seguinte, a quinta, teve início com os alunos a juntarem-se em grupos (os já formados na aula anterior) para retomarem a preparação do debate. Porém, tratando-se já de vinte e um alunos dentro de uma sala de aula a trabalhar em conjunto, gerou-se um pouco mais de ruído do que o habitual. Esperava-se, por isso, que o debate se realizasse com alguma confusão, mas tal não sucedeu. Antes se deu o oposto: os alunos participaram

⁷³ V. Anexo 12.

⁷⁴ V. Anexo 15.

ordeiramente, falando sempre na sua vez e levantando a mão quando queriam falar além dela, respeitando os restantes e manifestando interesse no tema. Tratando-se de um nível inicial (A2), não se podia exigir um discurso muito mais complexo, além de que vinte e uma pessoas a falar durante um tempo mais considerável iria alongar em demasia o debate. O pouco tempo que durou não facilitou o processo de avaliação dos alunos, mas foi o possível⁷⁵. Está claro que, numa situação normal, os tempos seriam recalculados em proporção com a duração do ano letivo (que, neste caso, se resumiu a uma semana e meia). A aula terminou com a exposição de algumas conclusões retiradas do debate e, naturalmente, da sua preparação, pois, tanto através da ficha de leitura, como por meio do tempo de preparação em grupo, os alunos tiveram oportunidade de se familiarizar com o tema e com a posição que tinham que defender.

Na quinta aula, tal como previsto, aplicámos a *Prueba de evaluación*⁷⁶, mas antes, com o objetivo de que os alunos tomassem consciência e se responsabilizassem, de alguma maneira, pela sua aprendizagem, realizaram uma ficha de autoavaliação de conhecimentos⁷⁷. Como se temia que algum aluno pudesse demorar mais tempo a fazer a *Prueba de evaluación*, não quisemos esperar por alguns mais atrasados que ainda não tinham terminado a ficha de autoavaliação, o que deu azo a algum descontentamento, pois alguns alunos não compreenderam que esse elemento era apenas autorreflexivo e não estava sujeito a nenhum tipo de avaliação. Esta atitude de alguns elementos do grupo levou-nos a refletir sobre o verdadeiro peso da avaliação. O certo é que estes alunos estão em ano de exame e a pressão aumenta. Uma vez esclarecida a questão, começaram a fazer o teste de avaliação e no final, quem não acabou de realizar a ficha, retomou-a. Quanto ao teste, colocaram duas dúvidas. Um aluno perguntou se, na pergunta 1.3, tinham que responder como se fossem a médica, o que se confirmou, e outro, na 1.5, perguntou se os falsos amigos estavam no texto ou se eram os que aprenderam na aula, sendo esta última a resposta correta. De resto, a aula concluiu-se sem nada mais a registar.

Na sexta e última aula, procedemos, em primeiro lugar, à entrega do teste de avaliação e à sua correção. Não só é nosso princípio que os alunos sejam esclarecidos relativamente ao seu desempenho, seja numa atividade em concreto, como é o caso da prova de avaliação, seja ao longo das sessões connosco, também partiu da professora cooperante a necessidade de procedermos a essa correção, mesmo se a calendarização das suas aulas se visse ligeiramente comprometida. É que também para os professores o fenómeno da

⁷⁵ Numa outra oportunidade de realizar um debate com os alunos, conferiríamos mais tempo à atividade, pois sentimos que se tratou de um ponto a melhorar. Notou-se, também, algum acanho nos alunos, o que se pressupõe dever-se ao facto de o seu desempenho estar a ser avaliado e temerem o “erro”.

⁷⁶ V. Anexo 20.

⁷⁷ V. Anexo 19.

avaliação é um elemento criador de tensão, pois temos à nossa responsabilidade (às vezes) centenas de vidas, e multiplicadas, se considerarmos os respetivos encarregados de educação. Como já referimos antes, o décimo primeiro ano é ano em que se realizam exames nacionais. Após a correção do teste, que decorreu com normalidade e contentamento, pois as notas da turma foram francamente boas⁷⁸, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação de desempenho⁷⁹ e, com base nela, trocaram-se impressões acerca da nota final que iria ter cada um. Como as notas dos testes foram elevadas, os alunos ficaram um pouco dececionados com a nota final. Foi-lhes, porém, recordado que o teste tinha um peso de apenas 30% da nota final, tal como exposto na primeira aula, havendo outros parâmetros a considerar onde o seu desempenho não tinha estado tão bem, o que se refletiu no resultado final.

6. Avaliação

Nesta secção, explica-se como os alunos foram avaliados ao longo da intervenção, nunca esquecendo a dificuldade que assiste a este processo. Falamos em dificuldade porque, apesar de termos feito um enorme esforço para ser imparciais e objetivos, há em todos nós certo grau de subjetividade que arduamente se consegue eliminar. Esta ideia de dificuldade surge talvez associada ao peso que contém em si o ato de “avaliar”, que, segundo o DPLP⁸⁰, é o mesmo que “determinar o valor de”. Ora, “valor” traz normalmente consigo a ideia de “juízo”; no entanto, não devemos atender ao sentido restritivo que pode ter, senão à sua aceção mais construtiva, quer para o aluno, quer para o professor. No contexto educativo, não se trata, simplesmente, de atribuir uma nota, mas sim confirmar ou corrigir a metodologia e orientar o aprendente no sentido da melhoria⁸¹. Efetivamente, é neste sentido que o Programa utiliza o termo “Avaliação”:

No âmbito da avaliação, pretende-se estimular o sucesso educativo dos alunos, favorecer a autoconfiança e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão. Os aspectos seleccionados no processo de avaliação devem corresponder aos objetivos e aos conteúdos que, no processo ensino-aprendizagem, foram enfatizados nas áreas de compreensão e expressão oral, interação, compreensão e expressão escrita, abordagem sociocultural e desenvolvimento da autonomia. É em função destes objetivos e conteúdos que se podem inventariar meios, criar instrumentos de aplicação desses meios e configurar estratégias de verificação dos progressos e dos obstáculos à aprendizagem. (Fernández, 2001: 25)

⁷⁸ Cf. Anexo 32.

⁷⁹ V. Anexo 21.

⁸⁰ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>.

⁸¹ Cf. Fernández (2003: 198), tradução nossa.

A avaliação é, deste modo, um ato de grande complexidade. O QECR integra, inclusivamente, uma lista dos tipos de avaliação disponíveis no âmbito do ensino de LE⁸², indicando, ainda assim, que não é exaustiva. Já no mesmo programa, observa-se que «de um ponto de vista didáctico, o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua» (com o que concordamos), restringindo, de alguma forma, o vasto leque que, como docentes, dispomos. Em certa medida, serve-nos de auxílio nesta tarefa ingrata, mas necessária. Bordón Martínez (2004) justifica a importância da avaliação nas seguintes palavras:

La evaluación [...] proporciona información acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y ayuda a clarificar los objetivos del mismo a alumnos y profesores. [...] [Constituye] una base para el análisis de la interlengua y los errores que cometen los aprendices de segundas lenguas. [Y] la evaluación es necesaria por cuestiones operativas: es la única manera rentable y práctica de averiguar la competencia que para el uso de la lengua poseen los aprendices involucrados en su adquisición.

Faz, portanto, parte do processo de ensino-aprendizagem e, ao longo da nossa intervenção, procurámos fazer uma observação atenta do trabalho dos alunos e do seu desempenho em aula.

De acordo com o QECR, da lista que apresenta relativamente aos tipos de avaliação disponíveis, seleccionámos e passamos a explicar sucintamente os que nos serviram ao longo da nossa intervenção didáctica: avaliação contínua e avaliação formativa.

No que diz respeito à avaliação contínua, este documento orientador define-a como a que é “feita pelo professor e, eventualmente, pelo aprendente dos desempenhos e dos trabalhos de projecto realizados durante o curso. A nota final reflecte, assim, o conjunto do curso, do ano ou do semestre” (QECR, 2001: 254). No nosso caso, a nota final refletiu o conjunto da unidade didáctica. Este tipo de avaliação pressupõe, assim, um trabalho cumulativo e em sequência, para o qual contribuem os trabalhos de casa, os testes⁸³ (realizados de forma esporádica ou frequente) e os pequenos trabalhos em aula, por exemplo, aos quais se pode juntar a observação direta dos alunos registada em grelhas criadas pelo professor para o efeito. Ao contrário da avaliação “pontual”, que é feita num dado momento a respeito de determinado exame ou atividade, a contínua dá conta de um maior número de aspetos segundo os quais os alunos são avaliados. No entanto, quer para o que elabora, quer para o que é avaliado, a carga de trabalho – claramente superior – pode constituir um ponto negativo.

A avaliação formativa é, por oposição à sumativa, “um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um

⁸² Cf. Conselho da Europa (2001: 251).

⁸³ Que, segundo Fernández (2003: 200), devem responder aos objetivos de aprendizagem e adaptar-se à metodologia utilizada em aula (tradução nossa).

feedback aos aprendentes” (*ibidem*: 254-255). É, portanto, um forte elemento que auxilia o professor na sua tarefa de melhorar a aprendizagem do aluno. Só é, todavia, eficaz, se o aprendente estiver recetivo – disponível, motivado, etc. –, uma vez que implica o retorno sistemático, por parte do professor, relativamente às aprendizagens que ele vai realizando. Dentro da avaliação formativa, a avaliação de diagnóstico (que também teve lugar na nossa unidade didática) desempenha um papel importante, na medida em que permite detetar, no início de um processo de aprendizagem, os pontos fracos e os pontos fortes do aluno quanto a determinada matéria, visando implementar as estratégias para melhorar aqueles. Neste sentido, também a autoavaliação opera resultados de grande relevância, dado funcionar como meio para dotar o aluno de motivação e consciência dos seus pontos fortes, valorizando-os, ao mesmo tempo que reconhece outros onde apresente alguma fraqueza, para poder melhorá-los, e como forma de orientar a sua aprendizagem mais eficazmente⁸⁴.

6.1. Avaliação aplicada na unidade didática

A avaliação contemplada na nossa unidade didática foi concebida em função das orientações do QECR e do programa da disciplina, à luz dos critérios de avaliação vigentes na escola. Contudo, dada a particularidade da nossa intervenção, procedemos a uma alteração⁸⁵, nomeadamente no peso dado ao teste de avaliação final, que recebe habitualmente a ponderação de 70% da nota final, ao que se junta a ponderação do trabalho de aula, com 30%. Considerámos que os conteúdos lecionados ao longo da intervenção não foram em quantidade suficiente que justificassem um teste com uma percentagem de 70% e, nesse sentido, estabelecemos ponderações diferentes.

Tivemos em consideração a variedade de parâmetros e elementos, com a preocupação de proceder a uma avaliação o mais justa e rigorosa possível e, por isso, fizemos questão de, na primeira aula com os alunos, lhes apresentar, em PowerPoint, os elementos e critérios de avaliação⁸⁶ sob os quais se regia a nossa intervenção didática, com a respetiva ponderação.

Constituíram elementos de avaliação os seguintes:

- Teste diagnóstico (fundamental para determinar em que ponto relativamente ao nosso tema os alunos se encontravam);
- Fichas de trabalho com atividades variadas (indispensáveis pelo seu carácter formativo), entre as quais uma ficha de leitura que visava orientar os alunos na preparação do debate;

⁸⁴ Cf. *ibidem*: 263.

⁸⁵ Com o devido conhecimento e consentimento da professora cooperante.

⁸⁶ V. Anexo 22.

- Redação de um pequeno texto em forma de carta/resposta⁸⁷ (que funcionou para avaliar o progresso dos alunos até ao momento);

- Debate [em jeito de tarefa final, uma vez que é importante orientar a aprendizagem dos alunos para um objetivo concreto, preconizado no ensino por tarefas (Fernández, 2003)]⁸⁸;

- Teste de avaliação final (pela necessidade de recolher dados que nos permitissem verificar o grau de aprendizagem das estruturas trabalhadas ao longo da nossa intervenção, objeto deste trabalho);

- Ficha de autoavaliação de conhecimentos e Ficha de autoavaliação de desempenho (pelo que já foi mencionado a propósito da motivação e da consciencialização das capacidades dos alunos);

- Grelha de observação direta⁸⁹ (onde se registou informação relativa ao desempenho em aula e ao trabalho em casa).

Através da grelha de observação direta que diariamente preenchamos, obtivemos informação sobre os seguintes elementos: falta/presença, realização de trabalhos de casa, participação, oralidade, empenho, comportamento e material necessário. À exceção dos itens que requerem resposta de sim ou não (como “falta/presença”, “realização de trabalhos de casa” e “material necessário”), os restantes foram observados com base na sua qualidade, isto é, utilizámos, para o efeito, uma escala de sinais com a seguinte correspondência: -- Muito mau; - Mau; + Razoável; ++ Bom; +++ Muito bom.

Aos elementos de avaliação acima listados que requereram uma classificação atribuímos a seguinte ponderação (recordando a alteração que tomámos a iniciativa de fazer): 30% para o teste de avaliação final, 30% para o desempenho no debate, 20% para os pequenos trabalhos solicitados (ficha de leitura, trabalhos de casa, carta/resposta e resumo do trabalho de grupo) e 20% para o desempenho em aula⁹⁰.

No final da aplicação da unidade didática, os alunos foram convidados a refletir sobre o seu comportamento, aproveitamento e trabalho em aula, sendo-lhes solicitado que se atribuissem uma classificação final quantitativa. Esta informação foi, porém, meramente reflexiva, visto que já levávamos connosco a avaliação final, analisada e ponderada a seu devido tempo. Poderíamos ter procedido a uma classificação de ordem qualitativa, no entanto, foi-nos solicitado pela professora cooperante que atribuissemos, aos alunos, uma nota final numérica e assim fizemos⁹¹.

⁸⁷ Cujos resultados explicitamos no próximo ponto.

⁸⁸ Mesmo não seguindo esta abordagem, procurámos, em todos os momentos, aproximar-nos às suas linhas orientadoras, uma vez que lhe reconhecemos o devido valor e atualidade.

⁸⁹ V. Anexo 28.

⁹⁰ Todas as grelhas de classificação podem ser consultadas nos Anexos 32 a 37.

⁹¹ V. Anexo 37.

6.2. Resultados dos principais instrumentos de avaliação

No que diz respeito aos instrumentos que nos permitiram recolher dados representativos do grau de eficácia da nossa intervenção, destacamos a carta, feita a pares, e o teste de avaliação final, individual, pois consideramos que são os mais objetivamente significativos para a nossa investigação.

Começando pela carta – atividade que os alunos realizaram no terceiro momento de contacto com a nossa unidade didática –, o pretendido era o seguinte: após lerem algumas queixas de pessoas numa revista de saúde e as respetivas respostas⁹², fazendo recomendações (onde o *input* era, uma vez mais, manipulado), os alunos tinham que, a pares, simular essa situação de comunicação e inventar um problema de saúde (como se fossem leitores da tal revista); num momento posterior, tinham que dar conselhos a partir de determinada queixa recebida (à semelhança do médico que responde às cartas dos leitores).

Assim, analisadas as breves produções escritas⁹³ dos quinze alunos que realizaram a carta⁹⁴, apurámos os resultados que passamos a apresentar. Verificaram-se, no total, vinte ocorrências de estruturas para dar conselhos, das quais dezassete eram algumas das estudadas (*Te aconsejo que, es bueno que*, etc., acompanhadas do presente do conjuntivo) e, destas, apenas três ocorrências registavam alguma incorreção gramatical. No que concerne às restantes três situações, os alunos utilizaram duas vezes o modo imperativo e uma vez o verbo *deber* no presente do indicativo acompanhado do verbo principal no infinitivo. Estes dados permitem-nos chegar à conclusão de que, nesse momento, os alunos já tinham adquirido as estruturas pretendidas para dar conselhos, de forma muito satisfatória. É de salientar, porém, que a produção foi dirigida para este uso. De qualquer modo, pareceram-nos resultados muito animadores.

Quanto ao teste de avaliação final⁹⁵, gostaríamos de, primeiro que tudo, identificar as questões que diretamente nos permitiram apurar dados que atestassem uma maior ou menor eficácia da nossa intervenção: são elas a 1.3, a 4 e a 5. A 1.3, de produção escrita brevíssima, condicionava um pouco a resposta do aluno, uma vez que tinham que terminar o texto, completando uma frase já iniciada; a 4 era de opção múltipla e a 5 de produção escrita um pouco mais extensa (ainda assim, muito pouco: 40 a 60 palavras) e nada condicionadora. Passamos, assim, a apresentar os resultados obtidos.

Na pergunta 1.3, todos os alunos completaram, como se desejava, a frase que se iniciava com “*Le recomiendo que*”, num total de quarenta e duas ocorrências de estruturas

⁹² V. Anexo 11.

⁹³ Foi-lhes solicitado um mínimo de 30 palavras, cf. o Anexo 11. As produções dos alunos podem ser consultadas no Anexo 38.

⁹⁴ Seis alunos faltaram, sem justificação, à respetiva aula.

⁹⁵ V. Anexo 20.

com a função de dar conselhos (pediam-se, no mínimo, dois conselhos, ou seja, esperavam-se duas estruturas verbais bem formuladas). À exceção de três, todas continham o verbo no presente do conjuntivo. Notamos, contudo, que doze delas se apresentavam na segunda pessoa do singular, em vez de na terceira, como justifica a situação formal que tinham que retratar. Apesar de não estarem exatamente corretas, o que pretendíamos, através das estratégias que pusemos em prática, era erradicar o uso do infinitivo flexionado em prol do presente do conjuntivo e, portanto, vamos relevar este ligeiro desvio para os nossos cálculos. Parece-nos que esta confusão poderá ter acontecido por, ao longo da intervenção didática, se terem trabalhado contextos formais e informais (nos quais se usava uma ou outra pessoa) e, no momento de escolherem, optaram pela forma incorreta. Dentro das restantes três, apenas uma correspondia a um verbo no infinitivo flexionado a acompanhar uma das estruturas estudadas (*es aconsejable tomares*), uma continha a expressão *es conveniente* (embora apresentasse um erro ortográfico: *conviniente*), mas acompanhada do verbo principal no infinitivo não flexionado (*es conviniente descansar*) e, numa última, observou-se o verbo *deber* no presente do indicativo acompanhado do verbo principal no infinitivo (*“debes reposar”*). Se trinta e nove das quarenta e duas ocorrências apresentavam o uso do conjuntivo, calculamos uma taxa de sucesso na resposta de 93%, o que é verdadeiramente satisfatório, apesar das circunstâncias que explicámos.

Relativamente à questão 4, os alunos tinham seis frases que expressavam uma queixa e, para cada uma, deveriam escolher a forma correta de dar o conselho (entre três opções dadas). As opções contemplavam o uso do conjuntivo (sendo esta a resposta certa, sempre), o uso do infinitivo não flexionado (que, nos casos dados, não era aceite, visto a recomendação ser específica e não geral, conforme explicado ao longo da nossa intervenção) e o uso do infinitivo flexionado na segunda pessoa do singular (incorreto, por razões já sobejamente apresentadas). Analisadas as respostas, verificámos que doze alunos responderam corretamente a todas as alíneas (o que representa 57% de sucesso total), um aluno errou em todas as alíneas, outro em quatro, dois erraram em três, três erraram em duas e dois erraram numa. Ou seja, num universo possível de cento e vinte e seis escolhas erradas (multiplicando as seis opções por vinte e um alunos), identificámos a presença de apenas vinte e quatro, o que representa uma percentagem de incorreção igual a 19%, ou seja, de 81% de sucesso. Procurámos identificar o denominador comum da maior parte das respostas e chegámos à conclusão de que, das vinte e quatro frases escolhidas erradamente, dezoito continham, na sua estrutura verbal, o uso do infinitivo não flexionado (a saber: *lo mejor es guardar*; *es conveniente descansar*; *le/te recomiendo consultar*; *es aconsejable tomar*; *es imprescindible beber* e *es necessário tomarse*), sendo que no último caso temos a sua forma

reflexiva⁹⁶, o que é de uso comum em língua espanhola, ao contrário do que sucede em português. Uma justificação para esta escolha por parte dos alunos pode ter a ver com a eventual confusão entre a forma de infinitivo não flexionado, que se usa com frequência em português; ou pode, antes, estar relacionada com o uso incorreto da forma de infinitivo flexionado na terceira pessoa do singular, que não tem desinência, confundindo-se com a forma não flexionada. Pensámos, também, que esta última possibilidade se verificasse nas respostas dos alunos de nacionalidade brasileira (visto o tratamento preferencial nesse local ser o de terceira pessoa do singular, como todos sabemos), contudo esta tese não se confirmou. No que diz respeito às seis outras frases que foram alvo de escolha incorreta, tinham em comum a presença de formas de infinitivo flexionado na segunda pessoa do singular. Quer isto dizer que, no tal universo possível de cento e vinte e seis escolhas erradas, apenas 4,7% correspondiam à utilização incorreta deste tempo verbal, facto que nos deu indicadores muito positivos para a avaliação da nossa intervenção.

No que concerne à última questão do teste, de produção escrita pouco extensa e nada condicionada, a 5, há a notar o seguinte: verificaram-se oitenta e nove ocorrências de estruturas com a função de dar conselhos. Dessas, a esmagadora maioria (sessenta e uma, representando 69%) consiste nas estruturas estudadas acompanhadas de verbos no presente do conjuntivo (apenas um aluno as utiliza com o infinitivo flexionado e três com o infinitivo não flexionado). As restantes ocorrências repartem-se pelo uso do modo imperativo, das perífrases verbais “*tener que*” e “*deber*” acompanhadas de infinitivo e do verbo “*poder*” seguido de infinitivo.

Para finalizar esta análise, calculamos uma taxa de sucesso na concretização das atividades propostas no teste de avaliação de 81%, tudo indicando que as nossas estratégias produziram o efeito pretendido.

Regressando à Parte II do nosso trabalho – “Análise dos testes diagnósticos” –, tínhamos apurado uma taxa de sucesso na realização dos exercícios propostos a rondar os 34,5%. Ora, após a intervenção didática, e baseando-nos nos resultados obtidos no teste de avaliação final, podemos afirmar que essa percentagem aumentou significativamente (46,5%), ou seja, a nossa intervenção revelou-se muito eficaz e bem-sucedida, pelo que a poderíamos recomendar a quem se mostrasse interessado em, tal como nós, combater este erro com tendência à fossilização por parte de alunos portugueses de E/LE. Ressalvam-se, porém, todas as melhorias que lhe poderiam ser apontadas.

⁹⁶ Verbos reflexivos são os que se conjugam sempre com o pronome átono correspondente, embora este não desempenhe função alguma, sendo um mero componente do verbo.

6.3. Comparação com outros trabalhos

Com base nos resultados que obtivemos, no intuito de comprovarmos as nossas conclusões, quisemos saber se existiam trabalhos cujo objeto de estudo fosse comum ao nosso. Apesar de não termos encontrado nenhum idêntico, e simultaneamente de origem portuguesa, deparámo-nos com alguns que se debruçam sobre questões no âmbito da linguística contrastiva entre as duas línguas em causa – o português e o espanhol –, desenvolvidos sob a orientação de universidades brasileiras e cujo objeto de estudo foi levado a cabo em contexto académico, o que, por si só, os afasta do nosso. Contudo, parecem-nos importantes as conclusões a que chegaram e por esta razão far-lhes-emos, seguidamente, uma breve menção.

Consideramos que o trabalho de Boéssio (2003) se aproxima mais do nosso e, por esse motivo, torna-se pertinente comentá-lo. Apesar de versar sobre a interferência do infinitivo flexionado no ensino de espanhol, difere no público-alvo (estudantes de E/LE, sim, mas de nacionalidade brasileira e nível superior), na abordagem teórica e na metodologia utilizada. Efetivamente, tão-pouco coincidem os objetivos planeados (tanto por nós, como pela autora desse trabalho). Enquanto que no nosso tentámos apurar até que ponto os nossos alunos tinham consciência do uso incorreto do infinitivo flexionado em espanhol e pusemos em prática um conjunto de estratégias para tentar solucionar este problema, no dessa autora observa-se o relato de uma experiência de investigação puramente reflexiva. No ponto “Objectivos”, pode ler-se:

Este estudo tem, portanto, como objetivo geral, verificar os usos do infinitivo no Espanhol e no Português. De forma específica, constatar que o problema está na flexão do infinitivo (...) registrar essa ocorrência e buscar alternativas para minimizá-la. Identificar, ainda, em que contextos lingüísticos se dão com maior frequência as transferências indevidas, para, a partir daí, averiguar a melhor maneira de abordar a questão. Avaliar a consciência de professores e alunos (formandos) do curso de Letras – Espanhol, como mediadores desse conhecimento. Observar, nos materiais didáticos de ensino de Espanhol para brasileiros, a preocupação com o fenómeno lingüístico em questão. Por fim, mostrar que a Análise Contrastiva entre línguas próximas é um elemento facilitador ao aprendizado de LE. (Boéssio, 2003: 12)

Apesar de mencionar que pretende “buscar alternativas para minimizá-la” (a ocorrência do infinitivo flexionado) e “averiguar a melhor maneira de abordar a questão”, pensamos que tal não se verifica, pois ao longo do seu trabalho não encontramos qualquer referência a estas intenções, senão no capítulo correspondente às considerações finais, onde apenas recomenda que “outras investigações sejam realizadas para um enfrentamento mais direto do problema” (*ibidem*: 78). Desta forma, consideramos que não podemos estabelecer, com ele, uma comparação muito plausível. Todavia, não deixa de ser importante referir as conclusões a que chegou no que diz respeito à existência da interferência do infinitivo

flexionado na aprendizagem de E/LE (objetivo parcial da nossa investigação), corroborando os dados que apurámos no teste diagnóstico. Assim, afirma que:

A maioria, tanto de alunos como de professores, não tem o real conhecimento da questão abordada, demonstrando, mais uma vez, a pouca importância dada ao assunto. (...) De um total de 13 formandas em Letras Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, somente três demonstram conhecimento a respeito. (...) Dos nove professores de Espanhol, somente dois mostram-se familiarizados com o tópico em estudo. (...) Dos sete professores brasileiros entrevistados, somente dois demonstraram conhecimento do infinitivo flexionado, comprovando novamente a hipótese inicial de que tampouco o docente nativo de Português reflete sobre sua própria LM. (*ibidem*: 78-79)

Entre os outros trabalhos que consideramos contribuírem em grande medida para corroborar a teoria que aqui apresentamos, está o de Cruz⁹⁷ (2001), que consistiu na observação dos estágios da interlíngua presentes na produção oral de alunos brasileiros durante o processo de aprendizagem da língua espanhola. A autora chegou a várias conclusões, destacando-se a de que os verbos constituem um problema central na interlíngua pelo facto de evidenciarem a transferência do uso da LM para a LE, o que, segundo Moraes (2014: 70) explica a dificuldade por parte dos alunos em utilizar corretamente o presente do conjuntivo em determinadas situações.

Villalba⁹⁸ (2002: 66), por sua vez, investigou sobre a transferência linguística entre as duas línguas em causa, indiciando a possibilidade de fossilização no conhecimento lexical que os alunos possuem. Dos resultados que obteve, ressalta-se o de que a semelhança entre as duas línguas favorece a ocorrência da transferência entre elas, apesar de, por vezes, se tratar de uma falsa semelhança, nomeadamente “em termos de definição de limites linguísticos entre os dois sistemas”. Esta investigadora afirma mesmo que é necessário um certo cuidado quanto a considerar-se o espanhol uma “língua fácil” – dada a elevada proximidade que guardamos com ela a tantos níveis –, pois a dificuldade manifestada pelos alunos tem a ver justamente com o facto de essa semelhança ser apenas aparente.

O seguinte trabalho que gostaríamos de referir é o de Moraes (2014: 110) e assenta na análise e descrição do uso do presente do conjuntivo em espanhol, também por parte de alunos brasileiros, em orações adverbiais com *cuando*, *aunque* e *donde*. A autora evidencia a tendência ao uso do infinitivo flexionado na oração subordinada temporal, fundamentando-se nos seguintes exemplos: “*Cuando estiver en Barcelona; Cuando volver a viajar; Te invitaré a tomar algo cuando salirmos del cine*”. A verdade, contudo, é que não se trata do infinitivo flexionado, senão do futuro do conjuntivo, confusão que já referimos (devido à equivalência na forma dos verbos regulares) e podemos, através destes exemplos, comprovar. De qualquer forma, sublinha a “forte influência da transferência do português para a língua-alvo” (*ibidem*: 111), verificando-se a sua diminuição após a intervenção a que procedeu com foco na forma

⁹⁷ Apud Moraes (2014).

⁹⁸ Apud *idem*.

– as designadas “aulas-tratamento ou intervenções”, segundo a autora (*idem*) – e conclui que “a IFF⁹⁹ é benéfica para a aprendizagem de gramática em espanhol” (*ibidem*: 113).

O contributo de Graña-Fernández (2009, *apud* Moraes, 2014) foi, também, valioso. Nesse estudo, *O subjuntivo em espanhol/LE: contribuição ao seu ensino a alunos de Cursos Livres em nível avançado*, o autor descreve o emprego do conjuntivo no português do Brasil e no espanhol, de modo contrastivo. De entre as várias conclusões retiradas, selecionámos, pela pertinência para o nosso tema, as de que o modo conjuntivo é o eleito pelas duas línguas nas estruturas subordinadas, mas de que nem sempre o português a ele recorre, pois apoia-se em orações subordinadas com indicativo, subordinadas reduzidas de infinitivo pessoal e construções com o futuro do conjuntivo, quase inexistentes em espanhol. Concluímos, portanto, que o hábito de usar mais frequentemente estruturas com infinitivo pessoal pode, também, estar na base de um emprego menos constante do conjuntivo em espanhol, como seria desejável, por parte de falantes de língua portuguesa.

Por último, reportamo-nos ao minucioso trabalho de Arias (2011), cujo objetivo essencial foi identificar as principais dificuldades manifestadas na expressão escrita de aprendentes portugueses de E/LE de nível intermédio ou B1, universitários. Depois de recolhidos os erros, a investigadora pretendeu dar o seu contributo para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de tentar solucionar aqueles que apresentavam maior tendência à fossilização. De forma sucinta, interessa-nos aqui a conclusão a que chegou relativamente ao erro que, também ela, no seu trabalho, identificou: o uso indevido do infinitivo flexionado. Assim, assinala que “são muito relevantes os problemas relacionados com a estrutura profunda da língua, como é demonstrado pela transferência de uma forma flexionada do infinitivo, inexistente em espanhol, em vez de um uso preferencial do modo conjuntivo (...)”¹⁰⁰ (Arias, 2011: 210). Embora mencione a inexistência de uma única razão que explique a presença de muitos dos erros encontrados no *corpus* analisado, atesta que é evidente a influência da LM, neste caso, portuguesa, no processo de aprendizagem da língua espanhola (*ibidem*: 214).

Com o propósito de incentivar a autonomia dos alunos, responsabilizando-os mais acerca da sua própria aprendizagem, tal como de muni-los de ferramentas para aprenderem a aprender ao longo da vida, foi parte do trabalho de Arias conceber uma série de materiais didáticos que os alunos pudessem fazer em casa para tentar solucionar os erros detetados na sua investigação. Na sua essência, esses materiais abrangiam todos os conteúdos gramaticais incluídos nos programas das disciplinas lecionadas, seguindo a metodologia tradicional APP (Apresentação - Prática – Produção, já referida atrás), e, além de visarem a correção de erros

⁹⁹ “Instrução com Foco na Forma”, cf. Moraes (2014).

¹⁰⁰ Tradução nossa.

persistentes, convidavam os alunos à reflexão sobre como aprendem e como podem melhorar esse processo.

Considerações finais

Ao longo destas páginas, procurámos desenvolver um trabalho que espelhasse o mais fielmente possível a experiência didática por que passámos, desde o apuramento das características e necessidades dos alunos, passando pela conceção de uma unidade didática específica e sua implementação, até à reflexão que nos coube fazer acerca de todas as fases deste complexo processo.

Foram muitos os desafios com que nos deparámos (cada aula que demos constituiu um), algumas as dificuldades encontradas pelo caminho, nomeadamente no que diz respeito à gestão da sala de aula, no entanto, sentimos ter cumprido a nossa missão.

Partimos, inicialmente, de pressupostos empíricos sobre o uso indevido do infinitivo flexionado em espanhol e foi com satisfação que verificámos a consonância dos trabalhos existentes a este respeito, corroborada pelos resultados que fomos obtendo durante a intervenção.

Como qualquer trabalho que não esgota em si todas as respostas, apresenta alguns pontos fortes e outros aspetos que representam pontos de melhoria, tanto para nossa própria experiência, como em jeito de sugestão para futuros docentes ou investigadores que se interessem por este tema.

Neste sentido, consideramos que a seleção dos assuntos teóricos que enquadram o nosso objeto de estudo foi acertada e pertinente, apesar de nem sempre termos encontrado a informação que procurávamos. Julgamos, igualmente, ter concebido uma unidade didática equilibrada que contemplasse atividades e competências diversificadas, aspeto fundamental para a preservação da motivação dos alunos, que é também um elemento-chave de um bem-sucedido processo de ensino-aprendizagem. Já no terreno, é nossa perceção termos procedido a uma boa gestão do grupo de trabalho, assim como do tempo letivo disponível, que seguiu, quase sempre, a planificação prevista.

Como pontos de melhoria, e embora a consideremos devidamente equilibrada quanto à sua criação, tentaríamos conceber a unidade didática de uma outra perspetiva, na medida em que representasse um maior desafio para os alunos, provida de um nível de dificuldade superior, visto estarem habituados a essa exigência. Além disso, atribuiríamos mais tempo de realização à atividade final, o debate, uma vez que eram muitos os alunos e em menos de cinquenta minutos não tiveram oportunidade de se expressar convenientemente. Ficámos, portanto, com a sensação de que havia muito mais para dizer, mas nem o tempo disponível nem os recursos linguísticos o permitiram. Embora o nosso projeto inicial consistisse mais numa troca de ideias, de opiniões dentro do tema lançado, do que propriamente em incitar a uma discussão complexa, a verdade é que, linguisticamente, a atividade poderia ter sido mais frutífera e melhor explorada.

Outro aspeto que poderia contribuir para uma futura e mais satisfatória experiência desta índole é a investigação teórica anteceder a vertente prática desta última fase do mestrado em ensino. Consideramos que se tivéssemos, primeiramente, levado a cabo a pesquisa sobre o enquadramento teórico, teríamos amadurecido mais convenientemente a nossa perceção sobre o objeto de estudo e, conseqüentemente, produzido um trabalho hipoteticamente melhor estruturado, na medida em que disporíamos de mais informação para sustentarmos a nossa proposta. Da mesma forma e pela mesma razão, julgamos que seria vantajoso, num futuro trabalho, um intervalo de tempo superior ao que tivemos entre o apuramento dos resultados dos questionários e do teste diagnóstico e a aplicação da unidade didática (tendo esta que se conceber entretanto).

Em suma, damos por atingidos os objetivos propostos, tal como expusemos no corpo deste relatório, uma vez que os resultados apurados, tanto na produção breve, como posteriormente na prova de avaliação final, evidenciam uma clara redução do número de ocorrências do infinitivo pessoal em espanhol. Para tal, foram cruciais os instrumentos que criámos exclusivamente para este efeito, assim como a colaboração e receptividade demonstradas, em todos os momentos, pelo grupo de trabalho. Sem essa quota-parte de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, a nossa missão enquanto docentes seria inequivocamente ineficaz, por mais esforços que empreendêssemos.

Referências bibliográficas

- Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (643-664). Madrid: SGEL.
- Arias, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*. Tese de doutoramento. Universidade de Salamanca. Retirado em dezembro de 2013 de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1.
- Boéssio, C. (2003). *A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino de espanhol para brasileiros*. Tese de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas. Retirado em outubro de 2013 de: http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2003/A_transferencia_indevida-Cristina_Boessio.pdf.
- Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (449-465). Madrid: SGEL.
- Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *marcoELE*, 10. Retirado em agosto de 2013 de: http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf.
- Carmen, M. & Martín, T. (2009). *Español lengua viva*, 2. Salamanca: Santillana Educación, S.L.
- Carrera, M. & Rodrigues, J. M. (2006). Las equivalencias en español del infinitivo flexionado portugués: una perspectiva contrastiva. *Boletín de Lingüística*, vol. XVIII, n.º 26, 63-101. Retirado em julho de 2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34702603>.

- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (449-465). Madrid: SGEL.
- Cerrolaza, M. et al. (2008). *Pasaporte ELE, nivel 3, B1 – Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (sigla QECR). Porto: Edições Asa. Retirado em setembro de 2013 de: [file:///C:/Users/user/Downloads/quadro_europeu_comum_referencia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/quadro_europeu_comum_referencia%20(2).pdf).
- Conselho da Europa (2004). *Portfolio Europeu de Línguas. Educação básica*. Lisboa: DGIDC. Retirado em setembro de 2013 de: file:///C:/Users/user/Downloads/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (1996). *Nova gramática do português contemporâneo*. (12.^a ed.). Lisboa: João Sá da Costa.
- Escola Secundária D. Pedro V. *Projecto Curricular de Escola 2009-2013*. Retirado em setembro de 2013 de: http://www.dpedrov.edu.pt/material/PCE2009_2013.pdf.
- Fernández, S. (2001). *Espanhol. Programa do 10.º ano, iniciação*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em janeiro de 2013 de: http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol_inic_10.pdf.
- Fernández, S. (2002a): *Espanhol. Programa do 10.º ano, continuação*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em julho de 2015 de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas2_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_cont_10.pdf.
- Fernández, S. (2002b): *Espanhol. Programa do 11.º ano, iniciação*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em janeiro de 2013 de: http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol_inic_11.pdf.

- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y marco europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: Programar a partir del MCER. *marcoELE*, 12. Retirado em janeiro de 2013 de: <http://marcoele.com/suplementos/programar-a-partir-del-mcer/>.
- Fialho, M. & Montes, T. (2008). *Programa de Espanhol. Nível de iniciação. 5.º e 6.º anos de escolaridade*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em janeiro de 2013 de: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programaEspanhol5e6_2CEB.pdf.
- García-Romeu, J. (n. d.). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. *Centro Virtual Cervantes*. Retirado em janeiro de 2013 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014pdf.
- Gaspar, R. (2013). Ensinar Espanhol, como Língua Estrangeira, a aprendentes de Língua Materna Portuguesa: planificação lexical e desenvolvimento da competência de comunicação. *Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, 129-146. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Retirado em julho de 2015 de: <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf>.
- Gómez del Estal, M. (n. d.). «La instrucción gramatical mediante input estructurado» de James F. Lee y Bill VanPatten. *Centro Virtual Cervantes*. Retirado em setembro de 2013 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/lee_vanpatten01.htm.
- Gómez del Estal, M. (2004a). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. *Forma*, vol. 8, 83-107. Madrid: SGEL. Retirado em setembro de 2013 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm.
- Gómez del Estal, M. (2004b). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Orgs.), *Vademécum para la formación de*

profesores. *Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (767-788). Madrid: SGEL.

Gomis, P. & Segura, L. (1998). *Vademécum del verbo español*. Madrid: SGEL.

Lathrop, T. A. (1989). *Curso de gramática histórica española*. Barcelona: Ariel.

Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In De Bot, K., Coste, D., Ginsberg, R. & Khatam Sch, C. (Ed.). *Foreign – Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39-52.

Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, C. & Williams, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.

Martín, M. & Nevado, C. (2007). En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE. *Ogigia. Revista Electrónica de estudios hispánicos*, 2, julio 2007, 61-75.

Maurer, T. (1968). *O Infinito Flexionado Português: Estudo histórico-descritivo*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP.

Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (689-713). Madrid: SGEL.

Moraes, G. (2014). *A aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol por alunos brasileiros: um estudo com foco na forma*. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul. Retirado em julho de 2015 de: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3412/Gisele%20Moraes%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Núñez, E. (2012). *Fundamentos teóricos y prácticos de historia de la lengua española*. Portland: Yale University Press.

- Ortega, J. (1995). *Programa e organização curricular. Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – Ensino básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em fevereiro de 2013 de: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf.
- Pérez, G. (2014.). El procesamiento del *input* en la didáctica de lenguas afines. Una secuencia de *Instrucción de Procesamiento* para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños. *marcoELE*, 20. Retirado em agosto de 2015 de: http://marcoele.com/descargas/20/perez-obanos_locativas.pdf.
- Pérez, L. (2006). El pasado en español. Estudio de los nombres de los tiempos del pasado en español. *RedELE*, 7. Retirado em setembro de 2015 de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_11Perez.pdf?documentId=0901e72b80df94c0.
- Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. In *Linguarum arena*, 2, 27- 41.
- Raposo, E., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L. & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*, vol. I, II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Real Academia Española (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Salotti, L. (1999). Las equivalencias en español del infinitivo flexionado portugués. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 9, 77-87. Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia. Retirado em junho de 2015 de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15655>.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (391-407). Madrid: SGEL.

- Schaf Filho, M. (2003). *Do acusativo com infinitivo latino ao nominativo com infinitivo português*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado em julho de 2015 de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85331/199017.pdf?sequence=1>.
- Teixeira, D. (2009). *O infinitivo flexionado português: descrição do seu uso e proposta didática*. Tese de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Retirado em julho de 2015 de: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1021.
- Varela, M. (2005). Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. *marcoELE*, 1. Retirado em agosto de 2015 de: <http://marcoele.com/descargas/1/varela-subjuntivo.pdf>.
- Vázquez, G. (1986). Hacia una valoración del concepto de error. *marcoELE*, 11. Retirado em julho de 2015 de: <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>.
- Vázquez, I. (2011). Reflexiones sobre el infinitivo conjugado portugués desde la perspectiva española. *Exedra. Revista científica*, 5, 9-26. Retirado em junho de 2015 de: <http://www.exedrajournal.com/docs/N5/01A-Vasquez.pdf>.
- Vázquez Cuesta, P. & Luz, M. A. (1971). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.
- Zanón, J. (1990): Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Centro Virtual Cervantes. Retirado em setembro de 2013 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm.

Anexos

25 de novembro de 2013

Mestranda: Sílvia Lopes

Anexo 1 - Questionário – Parte I

Instruções de preenchimento: Responde a todas as questões colocadas com a maior sinceridade possível. É importante que o faças, para poder traçar um perfil da tua turma o mais próximo possível da realidade. Este questionário é estritamente confidencial. Nas questões em que te é pedido que respondas por níveis (0, 1, 2 ou 3), por favor, seleciona apenas uma das opções. Nas restantes, assinala com X o quadrado correspondente à tua resposta ou escreve sim ou não, de acordo com o solicitado. Tens sensivelmente 15 minutos para o preencheres. Desde já te agradeço!

Nome: _____

1. Idade: _____ **Sexo:** _____ **Curso:** _____

2. Habilitações escolares:	Pai	Mãe	Outros
- Ensino básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ensino secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Curso Profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Curso Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. O que gostas de fazer nos teus tempos livres? Assinala com X a(s) opção(ões) correspondente(s).

- ☐ Ouvir música.
- ☐ Ouvir música em espanhol. Que grupos/cantores de língua espanhola? _____
- ☐ Ver televisão.
- ☐ Ver programas de televisão em espanhol. Qual(is)? _____
- ☐ Ver filmes.
- ☐ Ir ao cinema.
- ☐ Estar com os amigos.
- ☐ Estar no computador (jogar, navegar na internet, etc.).
- ☐ Outro(s): _____

4. Pretendes continuar os estudos a nível superior? _____

5. Já repetiste algum ano? _____ **Se sim, qual?** _____

6. A que disciplina(s) sentes mais dificuldades? _____

Porquê? Assinala com X a(s) opção(ões) correspondente(s).

- ☐ Tenho dificuldade em compreender as matérias.
- ☐ Tenho dificuldade em estar atento(a) durante as aulas e as atividades de estudo.
- ☐ Tenho dificuldade em memorizar.
- ☐ Tenho dificuldade em interpretar textos escritos.
- ☐ Tenho dificuldades na expressão escrita.
- ☐ Dedico pouco tempo às atividades de estudo.
- ☐ Tenho falta de bases relativamente aos anos anteriores.
- ☐ Tenho dificuldade em organizar o tempo que dedico ao estudo e o que dedico ao lazer.
- ☐ Tenho dificuldades de relacionamento com os professores.
- ☐ Tenho problemas familiares.
- ☐ Outro(s): _____

7. Qual é a tua língua materna? _____

8. Que línguas estrangeiras falas? _____

9. Tens algum familiar que fale espanhol? _____ Quem? _____

10. Já estiveste nalgum país de língua espanhola? _____ Qual(is)? _____

11. Gostas/gostarias de viajar? _____ A Espanha/algum país de língua espanhola? _____

12. Por que razão(ões) queres aprender espanhol? Assinala com X a(s) opção(ões) correspondente(s).

- ☐ Quero conhecer a cultura hispânica.
- ☐ Quero trabalhar numa empresa que tenha relações com o mundo hispânico.
- ☐ Quero viver num país de língua espanhola.
- ☐ Vou viver num país de língua espanhola.
- ☐ Quero poder comunicar com os nativos quando for visitar algum país de língua espanhola.
- ☐ Gosto de aprender línguas estrangeiras.
- ☐ Gosto da língua espanhola em particular.
- ☐ Quero melhorar o meu currículo.
- ☐ Quero obter um diploma de espanhol como língua estrangeira.
- ☐ Tenho amigos espanhóis e/ou sul-americanos.
- ☐ Das opções disponíveis neste ciclo foi a que mais me agradou.
- ☐ É uma língua fácil de aprender.
- ☐ Outra(s) razão(ões): _____

13. Quantas horas por semana dedicas a estudar espanhol? _____

14. Na aula falas com a professora em espanhol? _____ E com os teus colegas? _____

15. Para que queres aprender espanhol?

Assinala com X a(s) opção(ões) correspondente(s), tendo em conta que:

0 = Não; 1 = Um pouco; 2 = Sim; 3 = Muito

	0	1	2	3
☞ Para falar:				
a) Ao telefone – fazer pedidos, encomendar produtos, pedir informações, fazer reclamações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Com amigos e colegas espanhóis e/ou sul-americanos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Outra(s) razão(ões): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
☞ Para compreender:				
a) Conversas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Conferências, apresentações e debates.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Os falantes nativos (aqui em Portugal e/ou no seu país).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Letras de músicas e programas televisivos e/ou radiofónicos e filmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Outra(s) razão(ões): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
☞ Para ler:				
a) Correspondência (cartas, e-mails, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Textos de jornais e revistas, seja através da internet, seja em suporte papel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Outra(s) razão(ões): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
☞ Para escrever:				
a) Correspondência (cartas, e-mails, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Apresentações, projetos, etc..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O meu currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mensagens em chats (com amigos e/ou desconhecidos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Outra(s) razão(ões): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De uma forma geral sentes-te motivado(a) para aprender espanhol? _____

16. Completa a frase «**Aprendo melhor quando...**» com a(s) opção(ões) que mais se adequa(m) a ti. Para isso, assinala-a(s) com X.

a) Há imagens a acompanhar o texto.	<input type="checkbox"/>	j) Colaboro com outros.	<input type="checkbox"/>
b) Ouço gravações na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	k) Tenho que estudar para um teste ou um exame.	<input type="checkbox"/>
c) Represento papéis.	<input type="checkbox"/>	l) Ouço música enquanto estudo.	<input type="checkbox"/>
d) Tomo parte em jogos.	<input type="checkbox"/>	m) Estudando sozinho(a) (sem ninguém a incomodar-me).	<input type="checkbox"/>
e) Vejo as palavras escritas.	<input type="checkbox"/>	n) Trabalho com um colega ou em grupo.	<input type="checkbox"/>
f) Vejo palavras e imagens.	<input type="checkbox"/>	o) As tarefas estão claramente formuladas e alguém me fornece regras sobre a maneira de atuar.	<input type="checkbox"/>
g) Sublinho as frases que me interessam.	<input type="checkbox"/>	p) Percebo bem qual a finalidade da tarefa.	<input type="checkbox"/>

- h) Interpreto bem os enunciados. ☐ q) Disponho de tempo suficiente para realizar essa tarefa. ☐
- i) Alguém me explica em pormenor. ☐ r) Outro(s): _____ ☐

17. Completa a frase «**Compreendo melhor um texto escrito quando...**» com a(s) opção(ões) que mais se adequa(m) a ti. Para isso, assinala-a(s) com X.

- a) Entendo logo o tema. ☐ e) Alguém me orienta a leitura através de exercícios. ☐
- b) Alguém me explica as palavras desconhecidas. ☐ f) Tomo nota das palavras que considero importantes para a compreensão do conteúdo. ☐
- c) O conteúdo do texto me interessa. ☐ g) Outro(s) _____ ☐
- d) Traduzo o texto. ☐

18. Completa a frase «**Compreendo melhor textos falados ou gravados quando...**» com a(s) opção(ões) que mais se adequa(m) a ti. Para isso, assinala-a(s) com X.

- a) Tenho já uma ideia do que se trata. ☐ f) Tomo notas. ☐
- b) Tenho de dar resposta a perguntas que foram feitas. ☐ g) Posso desenhar/apresentar graficamente aquilo que compreendi. ☐
- c) Tenho oportunidade de ouvir a gravação várias vezes. ☐ h) Posso mostrar/identificar imagens sobre aquilo que entendi. ☐
- d) Ouço primeiro uma pessoa a falar/apresentar o texto e depois tenho hipótese de ouvir a gravação. ☐ i) Outro(s) _____ ☐
- e) Posso falar com alguém sobre o texto. ☐

19. Completa a frase «**Aprendo melhor a gramática quando...**» com a(s) opção(ões) que mais se adequa(m) a ti. Para isso, assinala-a(s) com X.

- a) Percebo bem a regra. ☐ e) Escrevo textos. ☐
- b) O professor explica a regra previamente. ☐ f) Alguém me corrige enquanto falo. ☐
- c) Eu próprio(a) consigo chegar à regra. ☐ g) Outro(s) _____ ☐
- d) Treino alguns exemplos. ☐

20. Na aula, como gostas de aprender espanhol?

Assinala com X a(s) opção(ões) correspondente(s), tendo em conta que:

0 = Não; 1 = Um pouco; 2 = Sim; 3 = Muito

	0	1	2	3
a) Falando com a professora e/ou com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Lendo textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ouvindo gravações de áudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Com fotos, vídeos e filmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Anotando tudo no teu caderno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| f) Com o próprio manual. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Com jogos e atividades lúdicas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Com atividades relacionadas com a tua experiência e com a atualidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Tomando atenção e resolvendo exercícios de gramática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Outro(s): _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. O que gostarias de melhorar?

0 1 2 3

- | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) A gramática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) O vocabulário. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) A pronúncia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) A expressão oral. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) A expressão escrita. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) A compreensão do oral. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) A compreensão escrita. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Outro(s): _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. E como gostas de trabalhar?

0 1 2 3

- | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Sozinho(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) A pares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Em pequenos grupos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Em equipas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Toda a turma com a professora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Outro(s): _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23. O que gostas que a professora faça?

0 1 2 3

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Que te explique tudo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Que te dê tarefas para realizares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Que te ajude a falar do que te interessa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Que te diga todos os erros que dás e te corrija. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Que te deixe descobrir sozinho(a) os erros que dás. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Outro(s): _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2 - Questionário – Parte II

Instruções de preenchimento: Responde a todas as questões colocadas com a maior sinceridade possível. É importante que o faças, para poder traçar um perfil da tua turma o mais próximo possível da realidade. Este questionário é estritamente confidencial. Nas questões em que te é pedido que respondas por níveis (0, 1, 2 ou 3; ou 1, 2, 3, 4 ou 5), por favor seleciona apenas uma das opções e assinala com X o quadrado correspondente à tua resposta. Na questão **2.** escreve SIM ou NÃO. Tens sensivelmente 15 minutos para o preencheres. Desde já te agradeço!

Nome: _____

1. Até que ponto já tens as seguintes competências?

Assinala com X a opção correspondente, tendo em conta que:

0 = Não; 1 = Um pouco; 2 = Sim; 3 = Muito

☞ **Quanto à compreensão oral, sou capaz de:**

0 1 2 3

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc.. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando falam relativamente devagar e com clareza. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

☞ **Quanto à leitura, sou capaz de:**

0 1 2 3

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Ler textos curtos e simples. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com a escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Compreender cartas pessoais curtas e simples. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

☞ **Quanto à interação oral, sou capaz de:**

0 1 2 3

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

➔ Quanto à produção oral, sou capaz de:

0 1 2 3

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida e do meu percurso escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Explicar ou justificar opiniões e planos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Contar uma história, relatar o enredo de um livro ou de um filme e descrever as minhas reações. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

➔ Quanto à escrita, sou capaz de:

0 1 2 3

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Gostas de aprender gramática? _____

Tens consciência de que é importante para aprender uma língua? _____

3. Que estratégias usas para esse efeito e com que frequência?

Assinala com X a opção correspondente, tendo em conta que:

1 = Quase nunca; 2 = Poucas vezes; 3 = Normalmente; 4 = Muitas vezes; 5 = Quase sempre

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Reparo num fenómeno gramatical do espanhol quando leio ou quando falam comigo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Analiso o contexto em que se utiliza um fenómeno gramatical quando leio ou quando falam comigo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Formulo as minhas próprias regras sobre o funcionamento de um fenómeno gramatical que desconheço. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Comprovo se funcionam as regras gramaticais que eu formulei - ou que me ensinaram - quando leio ou falam comigo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Apercebo-me de exceções às regras que eu formulei ou que me ensinaram. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Melhorho as regras que eu formulei - ou que me ensinaram - para incluir as exceções. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| g) Memorizo as exceções às regras que eu formulei ou que me ensinaram. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Comparo fenómenos gramaticais do espanhol com outros da minha língua - ou outras línguas - quando leio ou falam comigo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Reconheço fenómenos gramaticais do espanhol que não se parecem à partida com os da minha língua - ou outras línguas - mas que no fundo são muito semelhantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Compreendo um fenómeno gramatical do espanhol, embora seja diferente dos da minha língua (ou outras línguas). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Traduzo para espanhol fenómenos gramaticais da minha língua - ou outras línguas - fazendo algumas alterações. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Utilizo uma regra gramatical que eu formulei - ou que me ensinaram - quando falo ou escrevo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Pergunto à pessoa com quem falo (professora, etc.) se está correto o que disse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Analiso o que disse quando me corrigem ou me dizem que está errado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Corrijo-me quando falo ou escrevo se reparar que dei um erro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3 - Test de diagnóstico

Este breve teste tem o objetivo de diagnosticar as competências da turma relativamente a determinadas estruturas gramaticais. Além de não ter qualquer caráter avaliativo, é estritamente confidencial. Faz, por favor, todos os exercícios propostos. Tens sensivelmente 15 minutos para tal. Obrigada.

Nome: _____

1. Presta atención a las siguientes frases y marca con X las que están correctas. En el caso de las frases incorrectas, subraya la parte donde te parece que está el error.

1. Patricia vio a los niños jugaren a la pelota.	
2. Juan nos llamó para irnos con él al cine.	
3. Después de compraras las zapatillas, vente a mi casa a merendar.	
4. Hasta acabar de estudiar, no escucharé música.	
5. Papá no permitió salirmos de casa en todo el día.	
6. A pesar de decires que hablo bien inglés, no me lo creo.	
7. Lo llamaron para traer pan.	
8. El hecho de llegaren un poco tarde no significa que sean maleducados.	
9. Nuria nos dijo para aceptarmos las entradas que había comprado para el concierto.	
10. Al saliren de la escuela, los niños se encontraron una moneda de oro antigua.	
11. Vosotros no vais a utilizar el ordenador antes de terminardes los deberes.	
12. En caso de existiren dudas, le envió un correo al profesor.	
13. Pedro nos pidió para gastarmos poco dinero en el supermercado.	
14. Antes de hacen las prácticas con el coche, ellas tienen que aprobar el examen teórico.	
15. El profesor vio a los alumnos copiaren, pero no dijo nada.	
16. Después de hablar con José sobre ese asunto, iré a cenar.	

2. En cada par de frases, identifica cuál o cuáles está(n) correcta(s). Márcala(s) con X.

	La a)	La b)	Las dos	Ninguna
1. a) Temo cometer un error. b) Temo que voy a cometer un error.				
2. a) Espero que pueda asistir a la fiesta. b) Espero poder asistir a la fiesta.				
3. a) Elisa cree saber la verdad. b) Elisa cree que sabe la verdad.				
4. a) Vimos llegar muchos coches. b) Vimos que llegaban muchos coches.				
5. a) Ellos aseguran no poder pagar la hipoteca. b) Ellos aseguran que no pueden pagar la hipoteca.				
6. a) Dudo conseguir el puesto. b) Dudo que consiga el puesto.				
7. a) Maribel y Andrés admiten quejarse. b) Maribel y Andrés admiten que se quejan.				
8. a) Lamentamos no poder acompañaros. b) Lamentamos que no podamos acompañaros.				
9. a) No sé qué decirte. b) No sé qué te diga.				
10. a) Siento poder volar. b) Siento que puedo volar.				

3. En cada tres frases solo UNA está correcta. Márcala con X.

1. En cuanto terminar este trabajo, nos ocuparemos del otro.	
2. En cuanto terminarmos este trabajo, nos ocuparemos del otro.	
3. En cuanto terminemos este trabajo, nos ocuparemos del otro.	
4. María les dice que presten atención.	
5. María les dice para prestar atención.	
6. María les dice para prestaren atención.	
7. Os estoy pidiendo para haceren menos ruido.	
8. Os estoy pidiendo para hacer menos ruido.	
9. Os estoy pidiendo que hagáis menos ruido.	
10. Cuando te contarmos esa historia, no te sorprenderás.	
11. Cuando te contemos esa historia, no te sorprenderás.	

12. Cuando te contar esa historia, no te sorprenderás.	
13. Dice la profesora que hables más bajo.	
14. Dice la profesora para hablares más bajo.	
15. Dice la profesora para hablar más bajo.	
16. Voy a pedirles a Inés y a Vicente para prepararen la cena de esta noche.	
17. Voy a pedirles a Inés y a Vicente que preparen la cena de esta noche.	
18. Voy a pedirles a Inés y a Vicente para preparar la cena de esta noche.	
19. Me gusta que vengan los tíos de Manuel para que nos traigan chocolates.	
20. Me gusta que vengan los tíos de Manuel para nos traeren chocolates.	
21. Me gusta que vengan los tíos de Manuel para traernos chocolates.	
22. Lo que me fastidia es ellos tardaren tanto en llegar.	
23. Lo que me fastidia es ellos tardar tanto en llegar.	
24. Lo que me fastidia es que ellos tarden tanto en llegar.	
25. Víctor viene para le contarnos la verdad.	
26. Víctor viene para le contar la verdad.	
27. Víctor viene para que le contemos la verdad.	
28. Cuando vosotros paguéis la cuenta, podemos irnos.	
29. Cuando vosotros pagar la cuenta, podemos irnos.	
30. Cuando vosotros pagaren la cuenta, podemos irnos.	

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 4 – Imagem do vídeo “O médico cubano”



Retirado de Estado de Graça (RTP 1): <http://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>


Anexo 5 – Ficha de Trabalho 1



1. Mientras visionas el vídeo, completa el recuadro a continuación.

El médico cubano dice en español: 	¿Qué entiende la paciente? (port.) 
1. Hab <u>a</u> na	a)
2. Rat <u>i</u> to	b)
3. Bocad <u>i</u> llo	c)
4. Lent <u>i</u> llas	d)
5. Embaraz <u>a</u> da	e)
6. Gra <u>s</u> a	f)
7. Ni <u>ñ</u> o	g)
8. Va <u>e</u>	h)
9. C <u>u</u> ello	i)
10. Ex <u>q</u> uisito	j)
11. Molest <u>a</u> r	k)
12. Borr <u>a</u> r	l)
13. Muñec <u>a</u> s	m)
14. <u>Z</u> urda	n)
15. Píldor <u>a</u>	o)
16. Vas <u>o</u>	p)
17. Presunt <u>o</u>	q)
18. Jamón	r)

2. ¿Qué significan en portugués las palabras que dice el médico?

1. 	10.
2.	11.
3.	12.
4.	13.
5.	14.
6.	15.
7.	16.
8.	17.
9.	18.

3. ¿Y cómo se dirán en español las palabras que entiende la paciente?



a)	j)
b)	k)
c)	l)
d)	m)
e)	n)
f)	o)
g)	p)
h)	q)
i)	r)

4. Al final, ¿qué ocurre? Elige la opción correcta.

Problema de salud de la paciente	Tratamiento recomendado por el médico
<input type="checkbox"/> Ha comido demasiado conejo. <input type="checkbox"/> Tiene gases. <input type="checkbox"/> Está embarazada. <input type="checkbox"/> Le duele el cuello.	<input type="checkbox"/> Tomarse un jarabe. <input type="checkbox"/> Tomarse una píldora. <input type="checkbox"/> Guardar cama/reposo. <input type="checkbox"/> Hacer fisioterapia.

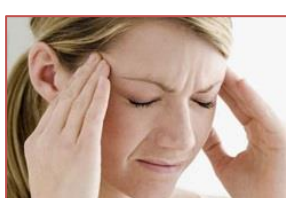


O Médico Cubano, Estado de Graça – RTP 1

<http://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>

Anexo 6 – Ficha de Trabajo 2

1. Estas personas no están bien. ¿Qué les duele?



1



2



3



5



4

1

Le duele la cabeza.

☐

Le dueen los pies.

☐

Le duele el estómago.

☐

Le dueen las piernas.

☐

Le duele la rodilla.

Adaptado de *Club Prisma A1*, pág. 64

2. Observa la imagen proyectada y di qué le duele.

1

Le duele la muñeca.

2

3

4

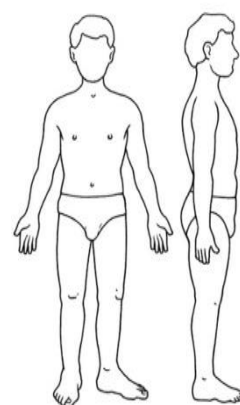
5

6

7

8

9



¡FÍJATE!

<i>Me duele</i> ____ + nombre singular <i>Me duele el estómago.</i>	<i>Me duelen</i> ____ + nombre _____ <i>Me duelen las piernas.</i>
--	---

3. Hazle corresponder a cada imagen un síntoma.

Tengo tos •

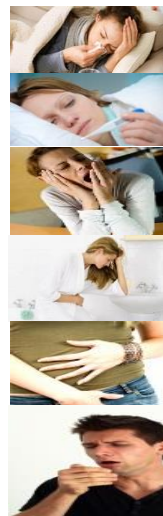
Tengo fiebre •

Estoy resfriado/a •

Estoy constipado/a •

Estoy mareado/a •

Estoy cansado/a •



Adaptado de *Club Prisma A1*, pág. 64

4. María, Francisco y Elisa no se encuentran muy bien. ¿Qué les recomiendas?



María



Francisco



Elisa

Es conveniente **que** guardes reposo.

Lo mejor es **que** te tomes unas pastillas.

Te recomiendo **que** duermas 9h todas las noches.

Te aconsejo **que** bebas una infusión con dos cucharas de miel por la noche.

Es imprescindible **que** te hagas un jarabe de limón.

Es bueno **que** te cojas un par de días de vacaciones.

Adaptado de *Español Lengua Viva 2*, pág. 92

5. Ahora que te has fijado en las formas verbales que has utilizado para dar consejos, completa el recuadro:

Presente de subjuntivo – verbos regulares			
	Tomar	Beber	Partir
(yo)	tome	beba	parta
(tú)	_____	_____	partas
(él, ella, usted)	tome	beba	parta
(nosotros/as)	tomemos	bebamos	partamos
(vosotros/as)	toméis	bebáis	partáis
(ellos/as, ustedes)	tomen	beban	partan

Presente de subjuntivo – verbos irregulares			
Para formar el presente de subjuntivo de muchos verbos irregulares solo tienes que tomar la forma <i>yo</i> del presente de indicativo y cambiar la terminación:			
Hacer:	(yo) hago → haga, _____, haga, hagamos, hagáis, hagan		
Coger:	(yo) cojo → coja, _____, coja, cojamos, cojáis, cojan		
Dormir:	(yo) duermo → duerma, _____, duerma, durmamos, durmáis, duerman		

Adaptado de *Español Lengua Viva 2*, pág. 92

6. Leandro tuvo cita con su médico de cabecera. Descubre su conversación, ordenando las tiras.

	¿Le duele la cabeza o el estómago?
	Hola, buenas tardes, doctor.
	Bueno, lo mejor es que esté unos días en la cama, pero le voy a recetar unas pastillas para que le baje la fiebre.
	No. ¿Usted cree que debería hacerlo?
	Dígame, ¿qué le pasa?
	Sí. La cabeza sí me duele.
	Sí, es conveniente que lo haga. Y debe descansar hasta que se le pase.
	Pues no sé... Hace varios días que me duele todo el cuerpo.
	De acuerdo. Gracias, doctor.
	Hola, Leandro. Pase, por favor, y siéntese.
	Sí, un poco. Esta mañana me he puesto el termómetro y tenía unas décimas.
	De nada, Leandro. Que se mejore.
	¿Y no tengo que tomar nada?
	Pues podría ser gripe, en esta época es muy frecuente. ¿Se ha vacunado?
	¿Tiene fiebre?

Adaptado de *Español Lengua Viva 2 – Cuaderno de Actividades*, pág. 67

7. Escucha el diálogo entre el Dr. Ramírez y Paloma, su paciente.

7.1. Marca qué le pasa.

<input type="checkbox"/>	Tiene la tensión alta.
<input type="checkbox"/>	Tiene una infección en el hígado.
<input type="checkbox"/>	Tiene estrés.
<input type="checkbox"/>	Está deprimida.
<input type="checkbox"/>	Tiene problemas de corazón.
<input type="checkbox"/>	Tiene fiebre, mareos, vómitos.
<input type="checkbox"/>	Le duele la cabeza.

Adaptado de *Pasaporte ELE B1*, pág. 48

7.2. Vuelve a escuchar el diálogo anterior e identifica qué le recomienda el Dr. Ramírez.

Es importante que intente relajarse. ____	Es imprescindible que deje de fumar. ____
Es conveniente dormir 8h al día. ____	Lo mejor es que evite bollería y dulces. ____
Es recomendable que haga deporte. ____	Es importante que no trabaje durante una
Es necesario que se tome unas vitaminas. ____	semana. ____

¡FÍJATE!

Hacer recomendaciones: ¿**infinitivo** o **subjuntivo**?

General	Es importante... Es bueno... Es conveniente... Es necesario... + infinitivo Es imprescindible... Es recomendable... Lo mejor es...	Es conveniente <i>dormir</i> 8h al día, como mínimo.
Específica	Es importante que ... Es bueno que ... Es conveniente que ... Es necesario que ... Es imprescindible que ... + subjuntivo Es recomendable que ... Lo mejor es que ... Te aconsejo que ... Te recomiendo que ...	Es importante que no <i>trabaje</i> durante una semana.

Adaptado de *Pasaporte ELE B1*, pág. 49

8. Mira estas recomendaciones y marca con X cuáles son generales y cuáles son específicas.

- a) Yo creo que es importante guardar cama cuando uno está resfriado.
- b) Es imprescindible tomarse algo caliente por la noche.
- c) Es bueno que controles la temperatura a tu hija.
- d) Lo mejor es que nos cuidemos. Nadie lo hará por nosotros.
- e) En momentos de dolor, es conveniente no abusar de los fármacos.
- f) Es bueno que María pida cita en el médico.

Rec. general	Rec. específ.

9. Circula la forma correcta.

- a) Mira, Celia, es importante **tomarte/que te tomes** en serio la dieta que te recomendó tu médico.
- b) ¿Es necesario **llamar/que llame** antes al ambulatorio para pedir cita o se puede ir sin más?
- c) Como estás enfermo, creo que no es bueno **salir/que salgas** a la calle.
- d) Pobres, están tan mal que no es bueno **estar/que estén** solos.
- e) Pienso que lo mejor es **prevenir/que prevenga** las enfermedades.
- f) En zonas muy frías, es recomendable **quedarse/que me quede** en casa cuando hacen temperaturas muy bajas.
- g) Tienes mala cara. Lo mejor es **ir/que vayas** ahora mismo al médico.
- h) Según el sentido común, es bueno **hacer/que haga** ejercicio para llevar una vida sana.

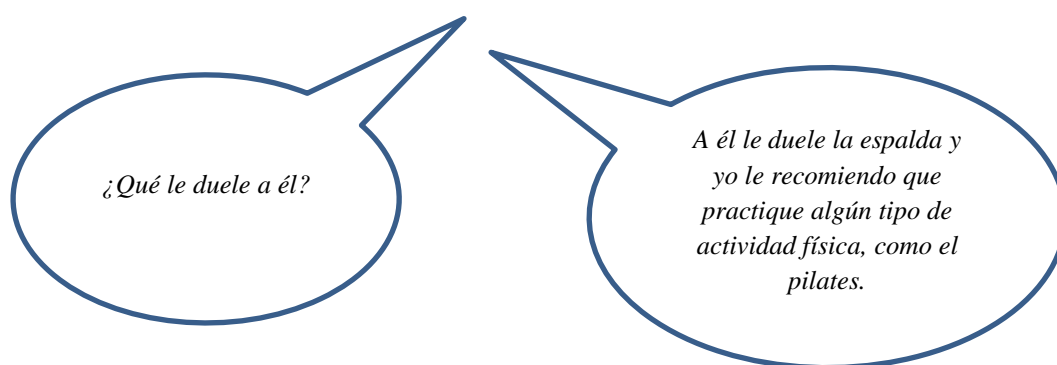
Adaptado de *Pasaporte ELE B1*, pág. 49

10. Piensa en algún problema de salud y coméntaselo a tu compañero para que te aconseje. Escríbelo en tu cuaderno. Luego, cambiáis los roles.

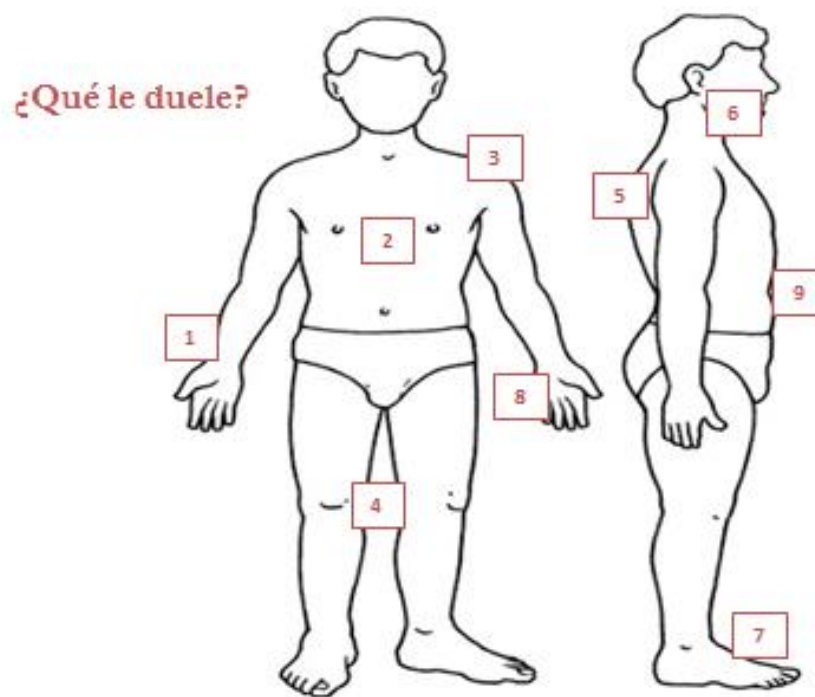
☞ *A mí me duele mucho la espalda.*

☞ *Lo mejor es que practiques algún tipo de actividad física, como el pilates.*

Adaptado de *Español Lengua Viva 2*, pág. 92

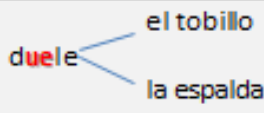
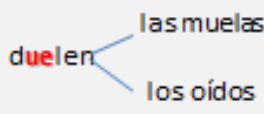


Anexo 7 – Imagem ¿Qué le duele?



¡FÍJATE!

A mí **me** duele el tobillo.
 A ti **te** duelen las muelas.
 A ella **le** duele la espalda. **¡FÍJATE!**
 A nosotros **nos** duelen las piernas.
 A vosotros **os** duelen los oídos.
 A ellos **les** duele la cabeza.

Verbo <i>doler</i>		
A mí	me	duele 
A ti	te	
A él/ella/usted	le	
A nosotros(as)	nos	duelen 
A vosotros(as)	os	
A ellos(as)/ustedes	les	

Pregúntale a tu compañero:

¿Qué partes del cuerpo te duelen con más frecuencia?

Luego, te pregunta él a ti:

¿Y a ti?

Anexo 9 - Ficha de Trabajo 3

1. Estas personas no llevan una vida muy sana. Relaciona cada una con el consejo o consejos que le darías.

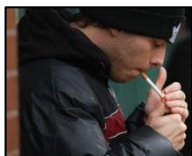
Javier Menéndez Cuesta

Come demasiado. Tiene 18 años y pesa casi 100 kg.



Consejos

Consejos



Enrique Cazón Fernández

Tiene 17 años y fuma 1 paquete de cigarrillos al día. Quiere dejarlo pero no lo consigue.

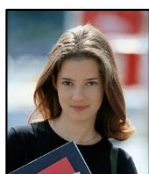
Nuria González García

Tiene 16 años y se empeña mucho en los estudios. Además tiene otras responsabilidades y está bastante estresada.



Consejos

Consejos



Eva Gil Marín

Tiene 18 años y va a viajar por varios países tropicales con sus padres. No quiere estar pendiente de si coge alguna enfermedad.

José Luis Álvarez Muñoz

Tiene 16 años y durante las vacaciones se pasa todo el día delante del ordenador. Además, no practica ningún deporte.



Consejos

☛ Consejos:

- a. Es conveniente **que** comas de todo, pero no en grandes cantidades.
- b. Evita la bollería y los dulces.
- c. Es imprescindible **que** comas más pescado, fruta y verdura.
- d. Te aconsejo **que** hagas algún tipo de ejercicio físico: nadar, montar en bicicleta, subir por las escaleras en vez de coger el ascensor o sencillamente caminar a un buen ritmo.
- e. Si vas a viajar a algún lugar de riesgo o tienes determinados problemas de salud, lo mejor es **que** te vacunes.
- f. Te recomiendo **que** dejes de fumar lo antes posible. Todos lo sabemos que el tabaco causa muchas enfermedades. Eres muy joven. Busca hábitos más saludables.
- g. Es bueno **que** te tomes unas largas vacaciones.

2. La Doctora Carmen Estrada nos habla de los hábitos que hay que adoptar para tener una vida saludable. Mientras visionas el vídeo, contesta verdadero (V) o falso (F).

	V	F
<u>Es recomendable que tengamos</u> una alimentación saludable.		
<u>Es importante que reduzcamos</u> el consumo de productos derivados de la leche.		
<u>Lo mejor es que no nos saltemos</u> comidas y <u>distribuyamos</u> los alimentos durante el día.		
<u>Es imprescindible que bebamos</u> todo tipo de líquidos, incluso los gaseosos.		
<u>Es aconsejable que moderemos</u> el nivel de actividad física.		
<u>Es bueno que llevemos</u> una vida activa. Sus ventajas son evidentes.		

<https://www.youtube.com/watch?v=8yQ1sQskKwI>

Adaptado de *Español Lengua Viva 2*, pág. 92

3. ¿Qué otras cosas crees que debemos hacer para llevar una vida sana? Di tres.

1. _____
2. _____
3. _____

Anexo 10 - Tabela ¿Quién es el más sano y el menos sano de la clase?

Preguntas	Todos los días	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca	Resultado
¿Con qué frecuencia _____ verduras?	5	4	3	2	1	0	El más sano del grupo es: _____ puntos
¿Con qué frecuencia _____ más de dos cafés?	0	1	2	3	4	5	
¿Con qué frecuencia _____ dulces?	0	1	2	3	4	5	
¿Con qué frecuencia _____ ejercicio físico?	5	4	3	2	1	0	-----
¿Con qué frecuencia _____ alcohol?	0	1	2	3	4	5	El menos sano del grupo es: _____ puntos
¿Con qué frecuencia _____ (fumar)?	0	1	2	3	4	5	
¿Con qué frecuencia _____ más de 2h en el ordenador?	0	1	2	3	4	5	

Adaptado de http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/05/R2_COMECOCOS_Presente_El-m%C3%A1s-sano-y-el-menos-sano_ARR_A1.pdf

Anexo 11 - Ficha de Trabajo 4

Lee las cartas que han escrito Eva, Amparo y José María a una revista de salud y a continuación las respuestas del médico. ¿A qué carta pertenece cada respuesta?

👉 Júntate a tu compañero de al lado y trabajad en parejas.



Querido doctor,

A

Tengo problemas para dormir. Estoy siempre muy cansada, tengo muy mala cara y, además, no puedo concentrarme en el instituto. Encima, por la noche, a pesar de estar agotada, no consigo descansar. ¿Qué puedo hacer?

Eva, 18 años

Adaptado de Español Lengua Viva 1-Actividades, pág. 50



Hola doctor Morales.

B

Ya no soporto el dolor de cabeza. Me despierto y me acuesto todos los días con un fuerte dolor de cabeza. Me tomo todo tipo de pastillas y nada. ¿Puede ayudarme?

Amparo, 16 años

Adaptado de Nuevo Ven 3, pág. 22



¡Hola!

C

Le escribo porque tengo un pequeño problema. Últimamente me duele mucho el estómago después de comer. No sé qué me pasa. No he cambiado mis hábitos alimenticios ni nada. ¿Es normal? ¿Qué tengo que hacer para que se me pase?

José María, 18 años

Adaptado de Español Lengua Viva 1-Actividades, pág. 50

Hola xxxxx.

1

No es normal que te sientas así. Si te duele mucho el estómago, es posible que tu organismo te esté dando señales de rechazo a algo. ¿Tienes algún problema en el instituto, o con tus padres, o incluso con algún amigo? Bueno, si es el caso, lo mejor es que lo soluciones lo antes posible. De todas formas, es bueno que te tomes una manzanilla después de todas las comidas, durante 3 días. Si no te sientes mejor, pide cita con tu médico de cabecera. ¡Que te mejores!



Dr. Morales

Hola xxxxx.

2

Las pastillas no siempre funcionan igual con toda la gente. A veces basta con cambiar determinados hábitos para recuperar nuestro equilibrio. En primer lugar, es importante que evites el estrés. No sé si eres una persona ansiosa o perfeccionista. Si lo eres, te recomiendo que te tomes la vida con filosofía. El cambio de actitud suele ser determinante. ¿Has probado hacer yoga? ¡Que te mejores!



Dr. Morales

Hola xxxxx.

3

A veces nuestro organismo se resiente del esfuerzo que supone estar muchas horas delante del ordenador, leyendo o estudiando. Suele ocurrir durante el período de exámenes. Te aconsejo que te tomes unas vitaminas y que intentas descansar lo máximo que puedas. Hacer ejercicio ayuda a recuperar energía, así que es importante que camines un rato todos los días. Si puedes practicar alguna actividad más intensiva, mejor. Espero haberte ayudado. ¡Ánimo!



Dr. Morales

Paso 1

Imaginaos que sois un lector de esta revista y que tenéis algún tipo de problema. Escribidle una carta al médico pidiéndole que os aconseje.

Paso 2

Vais a recibir una carta de un lector de esa revista. Imaginaos que sois el médico y escribid qué le recomendáis que haga para solucionar su problema.

Anexo 12 - Carta de la profesora

Hola.

Últimamente me siento muy cansada, sin ganas de hacer nada... Mis amigos me dicen que estoy muy seria y que ya no soy la persona divertida que conocían. Yo creo que este estado de ánimo se debe a mi trabajo. Soy profesora de español en un instituto en Portugal y mis alumnos me vuelven loca. Es que siempre están hablando, hablando, hablando... ¡si al menos lo hiciesen en español, pero no! Además llegan tarde y deberes... casi que me dicen que los haga yo, así que no estoy muy bien. ¿Qué me aconseja?

Respuesta

Hola.

Es normal que se sienta cansada y sin ánimo. Por estas alturas (finales de invierno) ya todos deseamos que llegue el verano y los paseos por la playa, el calor... pero hasta que no llega, lo mejor es que se ría. **¡Ríase mucho!** ¡Sin parar, a carcajadas! Pruébalo durante 30 segundos, 6 veces al día, y ya me dirá cómo le fue. ¡Que se mejore!

Anexo 13 - Ficha de Trabajo 5

JAJAJAJAJA

Lee el texto a continuación y responde a las preguntas.

Curarse a carcajadas

¡Reírse es la más barata de las terapias! Después de tres horas, la risa puede cambiar los resultados de unos análisis clínicos, porque disminuye el colesterol y produce una activación cerebral que da lugar a una sensación placentera y sedante.

Hay muchas personas que se benefician con la técnica de la risoterapia. Los depresivos son muy agradecidos, porque tienen unos niveles muy bajos de ciertas sustancias cerebrales que aumentan con la carcajada. También todas las patologías del sistema inmunológico mejoran con esta técnica.

La risa es uno de los misterios más antiguos de la ciencia y en la medicina oriental es muy apreciada. Los budistas zen buscan la iluminación a través de una gran carcajada. Por el contrario, en Occidente, su uso curativo es una novedad, aunque cada día son más los médicos interesados por este tipo de terapia y se acercan a ella con voluntad de aplicarla a sus enfermos. Como tendemos a reprimir la risa en situaciones formales, es conveniente preparar previamente al paciente para que rompa su defensa natural que le lleva a no manifestarse espontáneamente y a no exteriorizar sus sentimientos.

El oncólogo Eduardo Salvador afirma que “a veces tenemos miedo a ser malinterpretados, a parecer vulgares en lugar de unos profesionales rigurosos, si no nos tomamos todo demasiado en serio. Sin embargo, como personas a las que les importa el bienestar del enfermo, tenemos que mantener la moral elevada y una actitud positiva que incluya la esperanza, la alegría y la risa”.

Leyda Barrena lleva 12 años en España dedicándose a investigar la risa como arma médica. Explica que tras varias carcajadas la ventilación aumenta y la sangre se oxigena. Hay que reírse varias veces al día para combatir el estrés y prevenir muchas enfermedades. La risa está conectada con el hemisferio derecho, la parte del cerebro responsable de la creatividad, la intuición, el juego y el arte.

Son muchas las aplicaciones de esta terapia, algo que sabe bien Leyda, que en la “Academia de la Risa” imparte clases tanto a personas con Alzheimer como a ejecutivos o adolescentes. Dice: “Con ella nos libramos del estrés y la ansiedad acumulados. Las hormonas que se activan tras una carcajada confieren bienestar”. Esta defensora de la risa anima a todos a probar esta terapia: “aunque no tengan grandes problemas, siempre es enriquecedor. Yo lo hice y estoy encantada”.

Adaptado de *Nuevo Ven 3* – pág. 18

1. ¿Para ti, qué es la risoterapia?

2. ¿Cuáles son sus beneficios?

3. ¿Cómo es vista en la medicina oriental? ¿Y en la occidental?

4. ¿Qué efectos se producen tras varias carcajadas?

5. ¿En tu opinión, en qué medida la risa puede ser un arma médica?

6. ¿Y tú, ya te has dado unas carcajadas hoy? 😊



7. ¿Qué otras terapias no convencionales conoces? ¿Has probado alguna? ¿Te ha gustado?

Acupuntura ☐ Aromaterapia ☐ Feng shui ☐ Hidroterapia ☐
Yoga ☐ Tai-chi ☐ Shiatsu ☐ Reflexología ☐
Homeopatía ☐ Kinesiología ☐ Cromoterapia ☐ Biodanza ☐
Musicoterapia ☐ Reiki ☐ Moxibustión ☐

Otras: _____



Anexo 14 - Ficha de Trabajo 6

Pilar  y Enrique  están hablando sobre los beneficios y los inconvenientes de la medicina natural. Mira lo que dicen:



– En mi opinión, la medicina natural es una alternativa súper válida a la convencional.



– Estoy de acuerdo contigo, es válida, pero depende de los aspectos a los que te refieras.



– Bueno... En primer lugar, las sustancias que se utilizan son prácticamente inocuas y las terapias también. Fíjate: ¿qué inconvenientes resultan de hacer reiki, por ejemplo?



– Ya... es cierto. Sin embargo, ¿te parece que la práctica del reiki va a favorecer la cura de un cáncer?



– Para mí, sí, es posible que lo haga. Se trata de energía, la fuente de todo el universo. ¿Y sabes qué? Las terapias naturales entienden la salud de forma holística, es decir, ven al ser humano en su totalidad, y no como un conjunto de partes, tratadas aisladamente. Además, no hacen que sencillamente disminuyan los síntomas, sino que eliminan la causa del problema.



– Esa es tu opinión. A mí me parece que hace falta un poco más para curar un cáncer... Por otro lado, la medicina natural no es tan eficiente como la convencional para tratar emergencias médicas y menos aún si son graves, ¿no te parece? También tiene la desventaja de que los tratamientos no los cubre la seguridad social, al menos en España, con lo que no son tan económicos como los de la medicina convencional.



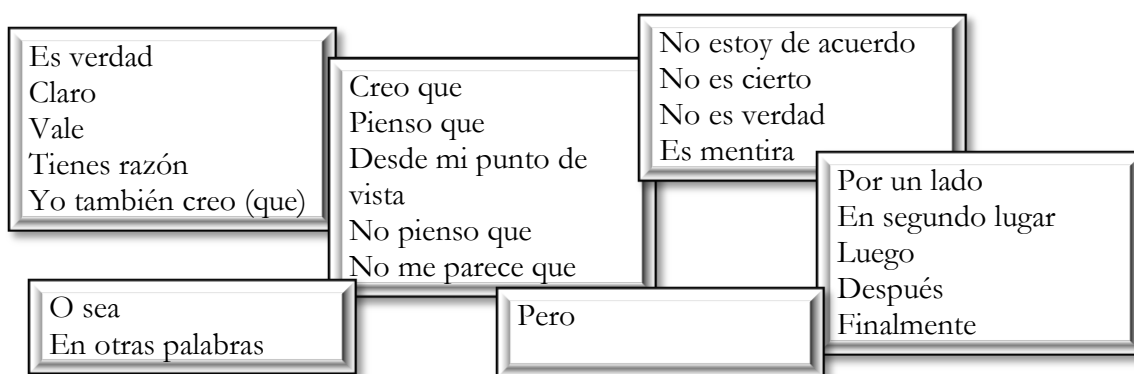
– No creo que sean tan caros. ¡La salud no tiene precio!

1. ¿Te has fijado en las expresiones en negrita? Agrúpalas en la línea que les corresponda. A continuación, haz lo mismo con los grupos de expresiones que están abajo.

Lo que decimos para...

Añadir	
Ordenar el discurso	
Expresar opinión	

Expresar acuerdo	
Expresar desacuerdo	
Expresar objeción	
Reformular ideas	



2. Ahora te toca a ti discutir con tus compañeros. Pero antes contesta Verdadero o Falso.

Recomendaciones para un debate saludable

- Es importante llegar a la hora prevista. ☐
- No hace falta esperar que termine de hablar el compañero. ☐
- Mientras alguien habla, yo escucho. ☐
- Mientras alguien habla, yo hablo al mismo tiempo. ☐
- Para pedir el turno, levanto la mano. ☐
- Interrumpo un compañero que está hablando. ☐
- Es bueno no hablar demasiado alto. ☐
- Está bien entusiasmarme con la discusión, pero en un debate hay que controlarse. ☐
- Es recomendable respetar la opinión de los demás, aunque no la comparta. ☐
- Si tengo ganas de hablar, hablo y ya está. ☐
- Si tengo ganas de hablar, levanto la mano y espero que la moderadora me dé el turno. ☐

Recomendaciones para un debate saludable

No es conveniente que esperes por tu turno.

Es conveniente que esperes por tu turno.

Es recomendable que no interrumpas a tu compañero.

Es bueno que hables con los demás mientras tu compañero habla.

No es bueno que hables con los demás mientras tu compañero habla.

Es importante que no repitas lo que ya ha dicho tu compañero. Añade algo diferente.

Es aconsejable que, si tienes ganas de hablar, hables y ya está.

Es aconsejable que, si tienes ganas de hablar, levantes la mano y esperes que la moderadora te dé el turno.

Mientras alguien habla, **es importante que** tú lo escuches.

Es imprescindible que respetes la opinión de los demás.

Anexo 16 – Ficha de lectura

¿Habrá un tipo de medicina ideal?

FECHA DE ENTREGA: 10/03/2014 (próximo lunes)



Nombre: _____

Consulta las páginas web indicadas abajo y responde a las preguntas.

1. En tu opinión, ¿cuál es la principal diferencia entre la medicina convencional y la medicina no convencional?

2. Distingue medicina convencional de medicina complementaria y medicina integrativa.

3. ¿Qué piensan los médicos sobre las terapias no convencionales?

4. ¿La medicina convencional tendrá que oponerse necesariamente a la medicina no convencional o podrán combinarse una y otra? ¿En qué medida?

5. ¿Y tú, qué medicina crees que es la ideal? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles te parecen ser los 5 mejores argumentos a favor y en contra de cada una de las posiciones? Puedes añadir información de otras fuentes.

	A favor	En contra
Medicina convencional	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
	4.	4.
	5.	5.
Medicina alternativa	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
	4.	4.
	5.	5.

→ “Ventajas y desventajas de la medicina natural”:

<http://www.asonatura.com/files/VentajasysdesventajasdelaMedicinaNatural.pdf>

→ “Medicina alternativa y tradicional”: <http://www.tratamientosalternativos.com/medicina-alternativa/>

→ “Los médicos dicen «no» a las terapias no convencionales”:

<http://www.agenciasinc.es/Noticias/Los-medicos-dicen-no-a-las-terapias-no-convencionales>

→ “La medicina alternativa – un complemento de la medicina convencional”:

<http://bienestarysalud.cl/web/la-medicina-alternativa-un-complemento-de-la-medicina-convencional/>

Anexo 17 - Ficha de Trabajo 7

Debate: *¿Habrá un tipo de medicina ideal?*

Grupo:



Posición defendida: _____

1. Tras debatir el tema en grupo, ¿cuáles han sido las **5 principales ventajas** que habéis encontrado?

2. ¿Y los **5 principales inconvenientes**?

3. Para responder a esos probables argumentos por parte de vuestros compañeros, ¿qué **contraargumentos** habéis concebido?

4. ¿Hay algo que queráis añadir?

Conclusiones del debate

- ✓ Los tratamientos convencionales son más económicos porque la Seguridad Social soporta gran parte de los costes; sin embargo, hay excepciones;
- ✓ Las medicinas convencionales suelen tener efectos secundarios, mientras que la mayoría de las medicinas naturales son inocuas;
- ✓ Los tratamientos convencionales tienen efectos más rápidos y en casos de problemas agudos esto es esencial;
- ✓ Las medicinas convencionales son sometidas a controles de calidad y supervisión rigurosos y reconocidos por el Colegio de Médicos, al contrario de las naturales;

Conclusiones del debate

- ✓ ...
- ✓ ...

Anexo 19 - Ficha de autoevaluación

Nombre: _____ N.º: _____

Responde a las siguientes preguntas y comprueba tus conocimientos.

___ /25 puntos

1

Completa la frase.

¡El pollo está exquisito! Mi
madre cocina muy
_____.

1 punto

2

Completa el diálogo con el verbo *doler* y los pronombres personales de complemento indirecto.

- Juan, ¿a ti _____ algo?
- Sí, (a mí) _____ las piernas.

4 puntos

3

Completa con *estar* o *tener*.

Yo _____ resfriado y
mi hermana _____
fiebre.

2 puntos

4

Señala la palabra intrusa en la siguiente lista.

cabeza pierna cadera pie
espalda tobillo muela moneda

1 punto

5

Completa con los verbos *encontrar*, *acostarse* y *descansar*.

- Me _____ mal.
- Es conveniente que _____ y _____.

3 puntos

6

Rellena los huecos.

- tome, _____, tome, tomemos, toméis, tomen.
- beba, bebas, _____, bebamos, bebáis, beban.
- haga, _____, haga, hagamos, hagáis, hagan.
- duerma, duermas, _____, durmamos, durmáis, duerman.

4 puntos

7

Ordena el diálogo.

- ☐ ¿Cuántas horas trabaja al día?
- ☐ ¿Y cuántas suele dormir por la noche?
- ☐ Unas 5, 6.
- ☐ Buenas tardes doctor. Me siento muy cansado. Por la noche no puedo dormir.
- ☐ 12.
- ☐ Es importante que descanse más y se tome estas vitaminas. Que se mejore.

2 puntos

8

Circula la forma correcta.

- ¿Es necesario llamar/
que llame al ambulatorio
a pedir cita o se puede ir
sin más?
- Tienes mala cara. Lo
mejor es ir/que vayas
ahora mismo al médico.

2 puntos

9

Completa las frases con los verbos *llevar, practicar y tener*.

- Es recomendable que (tú)
_____ una alimentación
saludable.
- Es imprescindible que (tú)
_____ más actividad física.
- Es bueno que (usted) _____
una vida activa.

3 puntos

1

Relaciona.

- | | |
|------------|----------------|
| Añadir • | • sin embargo |
| Expresar • | • además |
| acuerdo | |
| Opinar • | • no es cierto |
| Expresar • | • es verdad |
| desacuerdo | |
| Expresar • | • creo que |
| objeción | |

5 puntos

Haz tu autoevaluación de la unidad.

- Puedo expresar síntomas y malestar.
- Puedo identificar partes del cuerpo humano.
- Puedo hacer recomendaciones.
- Puedo expresar mi opinión.
- Puedo contraargumentar.

☹	☺	☺
___	___	___
___	___	___
___	___	___
___	___	___
___	___	___

Anexo 20 - Prueba de evaluación

Nombre: _____ N.º: _____

Tutor: _____ Calificación: _____

Lee con atención el diálogo entre la médica y su paciente.

Doctora: Buenas tardes, pase. Siéntese, por favor.

Paciente: Buenas tardes, doctora.

Doctora: Cuénteme.

Paciente: No me encuentro bien. Creo que me he resfriado.

Doctora: ¿Qué síntomas tiene?

Paciente: Me duele la garganta y toso con frecuencia. Estoy bastante cansado.

Doctora: ¿Tiene fiebre? ¿Le duele la cabeza?

Paciente: No. Me duele un poco el cuello, pero es porque me hice daño esta mañana en el trabajo.

Doctora: Bueno, voy a verle la garganta. ¿Puede abrir la boca? Baje la lengua.

Paciente: ¡Aaaaah!

Doctora: Bien, está irritada y roja. ¿Usted fuma?

Paciente: No, no fumo. ¿Es grave, doctora?

Doctora: No parece. Es un resfriado típico de estas fechas: enero y febrero son malos meses.

Paciente: ¿Y qué tengo que hacer?

Doctora: Le recomiendo que... (...)

Adaptado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2011/01-11a.pdf?documentId=0901e72b80b4b621>

1. Responde a las preguntas de forma completa.

1.1. ¿Cómo se siente el paciente?

1.2. Según la doctora, ¿en qué momento del año se resfría más la gente?

1.3. Termina el diálogo con los consejos que le da la doctora (mínimo: DOS).

1.4. ¿Encuentras algún falso amigo en el texto? ¿Cuál?

1.5. Indica otros **TRES** falsos amigos y a continuación escribe una frase dónde utilices cada uno de ellos.

Ejemplo: *Presunto* → *El presunto torticolis va a desaparecer.*

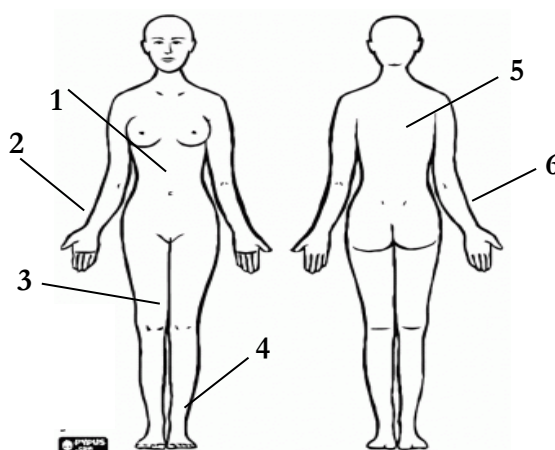
_____ → _____

_____ → _____

_____ → _____

2. Identifica las partes del cuerpo señaladas.

1	
2	
3	
4	
5	
6	



3. Completa con el verbo **DOLER** y los pronombres personales de objeto indirecto.

- a) A Juan _____ las piernas.
- b) A nosotros _____ la garganta.
- c) A ti _____ las muñecas.
- d) A vosotros _____ el tobillo.
- e) A María y a José _____ la cabeza.
- f) A ustedes _____ las muelas.

4. Marca la opción adecuada en cada caso.

a) Me siento fatal. Estoy muy resfriado.

- ☐ Lo mejor es que guardes reposo.
- ☐ Lo mejor es guardares reposo.
- ☐ Lo mejor es guardar reposo.

b) Estoy muy cansada.

- ☐ Es conveniente que descanses más.

☐ Es conveniente descansar más.

☐ Es conveniente descansarés más.

c) Me duelen los oídos.

☐ Le recomiendo consultar un especialista.

☐ Le recomiendo que consulte un especialista.

☐ Te recomiendo consultar un especialista.

d) Me duele la cabeza.

☐ Es aconsejable tomar unas pastillas.

☐ Es aconsejable tomarés unas pastillas.

☐ Es aconsejable que te tomes unas pastillas.

e) No puedo dormir.

☐ Es imprescindible beberés una infusión antes de acostarte.

☐ Es imprescindible que beba una infusión antes de acostarse.

☐ Es imprescindible beber una infusión antes de acostarte.

f) Me encuentro sin energía.

☐ Es necesario que se tome unas vitaminas.

☐ Es necesario tomarse unas vitaminas.

☐ Es necesario tomarés unas vitaminas.

5. Mira lo que dice María:

*«A veces me duele el estómago.
Quizás porque como mucha comida
rápida y casi nada de fruta y
verduras. También bebo poca agua
y me tomo cinco cafés al día y a
pesar de que no hago ninguna
actividad física, me siento cansada
con mucha frecuencia.»*



➡ ¿Qué consejos le das? (Entre 40-60 palabras, aprox.)

END

¡Buen trabajo!

COTACIONES

1.		
1.1.	.....	10 puntos
1.2.	.....	10 puntos
1.3.	.....	20 puntos
1.4.	.....	6 puntos
1.5.	.....	18 puntos
2.	.....	12 puntos
3.	.....	48 puntos
4.	.....	36 puntos
5.	.....	40 puntos

TOTAL **200 puntos**

Anexo 21 - Ficha de autoevaluación de desempeño

Nombre: _____ N.º: _____

➤ ¿Cómo te ha ido?

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	RARAMENTE	NUNCA
¿Has sido asiduo(a)?					
¿Y puntual?					
¿Has hecho los deberes?					
¿Has realizado los pequeños trabajos propuestos?					
¿Has traído el material necesario para las clases?					
No he molestado la clase.					
He respetado a la profesora y a los compañeros.					
He participado en las clases de forma espontánea y pertinente.					
Me he involucrado en las actividades planteadas.					
He buscado aclarar mis dudas.					
He cooperado con los compañeros.					

➤ Recuerda cómo ha sido planteada la evaluación:

Tarea final (debate)	30% - 6 puntos
Prueba	30% - 6 puntos
Pequeños trabajos	20% - 4 puntos
Desempeño en clase	20% - 4 puntos

➤ Tras reflexionar un poco, ¿qué nota crees que mereces tener en esta unidad didáctica?

Anexo 22 - Evaluación de la unidad didáctica ¡A llevar una vida sana!

Tarea final (debate)	30% - 6 puntos
Prueba	30% - 6 puntos
Pequeños trabajos	20% - 4 puntos
Desempeño en clase	20% - 4 puntos

Tarea final (debate) (6 puntos)

Calidad de la exposición (4,5 puntos)				
Corrección 0,9 puntos	Vocabulario 0,9 puntos	Organización y claridad del discurso 0,9 puntos	Fluidez y pronunciación 0,9 puntos	Capacidad de argumentación 0,9 puntos

Actitudes (1,5 puntos)		
Respeto y tolerancia 0,5 puntos	Volumen de la voz 0,5 puntos	Capacidad para esperar su turno 0,5 puntos

Prueba (6 puntos)
(v. Criterios de corrección de la prueba)

Pequeños trabajos (4 puntos):

Deberes (1 punto)	
Realizados – 1 punto	No realizados – 0 puntos

Ficha de lectura (1 punto)		
Realizada – 1 punto	Realizada pero incompleta – 0,5 puntos	No realizada – 0 puntos

Resumen del trabajo de grupo (1 punto)		
Realizado – 1 punto	Realizado pero incompleto – 0,5 puntos	No realizado – 0 puntos

Cartas

Adecuación	Puntos
El texto sigue el ejemplo dado (carta escrita a una revista), utiliza el registro adecuado y responde a la situación comunicativa planteada.	2,5
El texto sigue de manera general el ejemplo dado (carta escrita a una revista), utiliza el registro adecuado, pero se omite alguna de las partes.	2
El texto presenta carencias: el registro exhibe algunas inexactitudes y se desvía un poco de lo solicitado.	1,5
El texto presenta fallos graves: vacilaciones en el uso del registro que provocan que el tono de la carta no se corresponda ni con el destinatario requerido ni con la situación planteada; no sigue el ejemplo dado; presenta desviaciones respecto al objetivo comunicativo planteado e introduce material irrelevante.	1
El texto no cumple los requisitos de la adecuación: no expresa las convenciones formales básicas de una carta; el registro es inadecuado; no responde a la situación comunicativa planteada.	0,5

Estructura	Puntos
El texto expresa con claridad lo que se pide, mediante la ordenación y distribución coherente de las ideas, una correcta interrelación entre las partes del escrito, uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión, uso apropiado de los signos de puntuación.	2,5
El texto presenta algunos problemas en su estructura: en alguna de sus partes, la exposición y ordenación de las ideas aparecen confusas; existe alguna dificultad para percibir las referencias internas del texto: mal uso de los enlaces, pronombres, etc.; alguna inexactitud en el uso de los signos de puntuación.	2
El texto presenta una estructura un tanto confusa: existen deficiencias en la ordenación y distribución de las ideas; hay problemas en la relación entre las partes del texto; faltan, en algún caso, los signos de puntuación o se utilizan de forma inadecuada. Estos problemas crean la necesidad de una relectura de estos aspectos confusos del texto.	1,5
El texto presenta graves problemas en su estructura: tanto en la ordenación de las ideas como en la relación entre las partes del texto, como en el uso de los signos de puntuación. Se hace necesario recurrir continuamente a la relectura para conseguir la interpretación del texto.	1
El texto carece de estructura: no hay claridad en la exposición de las ideas. No existe orden en su distribución. No hay relación entre las partes del texto y hay ausencia y/o uso arbitrario de los signos de puntuación. Ni siquiera con la relectura es posible comprender el texto.	0,5

Corrección gramatical	Puntos
El texto no presenta errores morfológicos, sintácticos u ortográficos (si aparecen son errores mínimos motivados por la aparición de contenidos que superan el nivel exigido).	2,5
El texto puede presentar algunos errores morfológicos, sintácticos u ortográficos; pero son de escasa importancia y no afectan a la comprensión del escrito.	2
El texto presenta algunos errores que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.	1,5
El texto presenta errores gramaticales graves que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura.	1
El texto presenta numerosos errores y resulta imposible la comprensión del escrito.	0,5

Vocabulario	Puntos
El texto presenta un vocabulario correcto y preciso, con variedad y riqueza.	2,5
El texto presenta algunas imprecisiones o leves incorrecciones en el uso del vocabulario, pero estas no afectan a la comprensión del escrito. Hay cierta variedad.	2
El texto presenta incorrecciones en el uso del vocabulario que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.	1,5
El texto presenta incorrecciones e imprecisiones en el uso del vocabulario que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura. El vocabulario es además poco variado y pobre.	1
El texto presenta numerosos errores en el uso del vocabulario que impiden la comprensión.	0,5

Desempeño en clase (4 puntos):

Asiduidad 0,25 puntos	Puntualidad 0,5 puntos	Participación 1 punto	Empeño 1 punto	Comportamiento 1 punto	Material 0,25 puntos
--------------------------	---------------------------	--------------------------	-------------------	---------------------------	-------------------------

Anexo 23 - Criterios de corrección de la prueba

(6 puntos)

	Resposta	Cotación
1.1.	El paciente se siente mal, resfriado. Le duele la garganta (la tiene irritada y roja), tose con frecuencia, está bastante cansado y le duele un poco el cuello. (Las palabras no tienen que ser exactamente estas, pero las ideas sí)	10
	Respuesta incompleta.	7
	Respuesta incompleta y con muchos errores.	4
	Otra respuesta.	0
	Uso inadecuado de acento (o su ausencia) – descuento de 0,5p; Incorrección gramatical – descuento de 1p.	-
1.2.	Según la doctora, la gente se resfría más en enero y febrero. (Las palabras no tienen que ser exactamente estas, pero las ideas sí)	10
	Respuesta incompleta.	7
	Respuesta incompleta y con muchos errores.	4
	Otra respuesta.	0
	Uso inadecuado de acento (o su ausencia) – descuento de 0,5p; Incorrección gramatical – descuento de 1p.	-
1.3.	V. abajo (niveles de desempeño)**	20
1.4.	“Cuello” o “roja” o “fechas”.	6
	Otra respuesta.	0
	Uso inadecuado de acento (o su ausencia) – descuento de 0,5p; Incorrección gramatical – descuento de 1p.	-
1.5.	Indica 3 falsos amigos y escribe una frase correcta con cada uno.	18
	Escribe 3 frases correctas con 3 falsos amigos pero no los indica.	12
	Indica los 3 falsos amigos pero no escribe ninguna frase con ellos.	6
	Cada falso amigo correcto.	2
	Cada frase correcta.	4
	No escribe ningún falso amigo o frase.	0
	Uso inadecuado de acento (o su ausencia) – descuento de 0,5p; Incorrección gramatical – descuento de 1p.	-
2.	Identifica las seis partes del cuerpo: 1. Barriga, vientre, tripa, estómago; 2. Mano; 3. Rodilla; 4. Pie; 5. Espalda; 6. Muñeca.	12
	Cada parte del cuerpo correcta.	2
	Otra respuesta.	0
	Uso inadecuado de acento (o su ausencia) – descuento de 0,5p;	-

	Incorrección gramatical – descuento de 1p.	
3.	Rellena 12 huecos correcta y adecuadamente. g) Le; duelen. h) Nos; duele. i) Te; duelen. j) Os; duele. k) Les; duele. l) Les; duelen.	48
	Cada hueco rellenado correctamente.	4
	Otra respuesta.	0
	Uso inadecuado de acento (o su ausencia) – descuento de 0,5p;	-
4.	Marca 6 opciones correctas. a) Lo mejor es que guardes reposo. b) Es conveniente que descanses más. c) Le recomiendo que consulte un especialista. d) Es aconsejable que te tomes unas pastillas. e) Es imprescindible que beba una infusión antes de acostarse. f) Es necesario que se tome unas vitaminas.	36
	Cada respuesta correcta.	6
	Otra respuesta.	0
5.	V. abajo (niveles de desempeño)**	40

**Niveles de desempeño

Adecuación	1.3.	5.
El texto utiliza el registro adecuado y responde a la situación comunicativa planteada. Respeta los límites de palabras.	5	10
El texto utiliza el registro adecuado y responde a la situación comunicativa planteada, de manera general. Y/o puede no respetar los límites de palabras.	4	8
El texto presenta carencias: el registro exhibe algunas inexactitudes y se desvía un poco de lo solicitado. Y/o puede no respetar los límites de palabras.	3	6
El texto presenta fallos graves: vacilaciones en el uso del registro, presenta desviaciones respecto al objetivo comunicativo planteado e introduce material irrelevante. Y/o puede no respetar los límites de palabras.	2	4
El texto no cumple los requisitos de la adecuación: el registro es inadecuado y no responde a la situación comunicativa planteada. Y/o puede no respetar los límites de palabras.	1	2

Estructura	1.3.	5.
El texto expresa con claridad lo que se pide, mediante la ordenación y distribución coherente de las ideas, una correcta interrelación entre las partes del escrito, uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión; uso apropiado de los signos de puntuación.	5	10
El texto presenta algunos problemas en su estructura: en alguna de sus partes, la exposición y ordenación de las ideas aparecen confusas; existe		

alguna dificultad para percibir las referencias internas del texto: mal uso de los enlaces, pronombres, etc.; alguna inexactitud en el uso de los signos de puntuación.	4	8
El texto presenta una estructura un tanto confusa: existen deficiencias en la ordenación y distribución de las ideas; hay problemas en la relación entre las partes del texto; faltan, en algún caso, los signos de puntuación o se utilizan de forma inadecuada. Estos problemas crean la necesidad de una relectura de estos aspectos confusos del texto.	3	6
El texto presenta graves problemas en su estructura: tanto en la ordenación de las ideas como en la relación entre las partes del texto, como en el uso de los signos de puntuación. Se hace necesario recurrir continuamente a la relectura para conseguir la interpretación del texto.	2	4
El texto carece de estructura: no hay claridad en la exposición de las ideas. No existe orden en su distribución. No hay relación entre las partes del texto y hay ausencia y/o uso arbitrario de los signos de puntuación. Ni siquiera con la relectura es posible comprender el texto.	1	2

Corrección gramatical	1.3.	5.
El texto no presenta errores morfológicos, sintácticos u ortográficos (si aparecen son errores mínimos motivados por la aparición de contenidos que superan el nivel exigido).	5	10
El texto puede presentar algunos errores morfológicos, sintácticos u ortográficos; pero son de escasa importancia y no afectan a la comprensión del escrito.	4	8
El texto presenta algunos errores que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.	3	6
El texto presenta errores gramaticales graves que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura.	2	4
El texto presenta numerosos errores y resulta imposible la comprensión del escrito.	1	2

Vocabulario	1.3.	5.
El texto presenta un vocabulario correcto y preciso, con variedad y riqueza.	5	10
El texto presenta algunas imprecisiones o leves incorrecciones en el uso del vocabulario, pero estas no afectan a la comprensión del escrito. Hay cierta variedad.	4	8
El texto presenta incorrecciones en el uso del vocabulario que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto. Puede no ser muy variado.	3	6
El texto presenta incorrecciones e imprecisiones en el uso del vocabulario que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura. El vocabulario es además poco variado y pobre.	2	4
El texto presenta numerosos errores en el uso del vocabulario que impiden la comprensión.	1	2

Anexo 24 - Parrilla de evaluación de la prueba

(6 puntos)

N.º	Nombre	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2	3	4	5	TOTAL
		10	10	20	6	18 2+4	12 6x2p	48 12x4p	36 6x6p	40	200
1	A. M.										
2	A. A.										
3	A. V.										
4	A. V.										
5	A. G.										
6	A. A.										
7	B. A.										
8	B. C.										
9	D. F.										
10	F.										
11	H. C.										
12	I. G.										
13	I. R.										
14	L. A.										
15	M. D.										
16	M. N.										
17	R. A.										
18	S. L.										
19	S. S.										
20	S. B.										
22	P. F.										

Anexo 25 - Parrilla de evaluación de los pequeños trabajos

(4 puntos)

N.º	Nombre	Deberes	Ficha de lectura	Cartas	Resumen trabajo de grupo	Total
1	A. M.					
2	A. A.					
3	A. V.					
4	A. V.					
5	A. G.					
6	A. A.					
7	B. A.					
8	B. C.					
9	D. F.					
10	F.					
11	H. C.					
12	I. G.					
13	I. R.					
14	L. A.					
15	M. D.					
16	M. N.					
17	R. A.					
18	S. L.					
19	S. S.					
20	S. B.					
22	P. F.					

Anexo 26 - Parrilla de evaluación de las cartas

(1 punto)

N.º	Nombre	Adecuación	Estructura	Corrección gramatical	Vocabulario	Total
1	A. M.					
2	A. A.					
3	A. V.					
4	A. V.					
5	A. G.					
6	A. A.					
7	B. A.					
8	B. C.					
9	D. F.					
10	F.					
11	H. C.					
12	I. G.					
13	I. R.					
14	L. A.					
15	M. D.					
16	M. N.					
17	R. A.					
18	S. L.					
19	S. S.					
20	S. B.					
22	P. F.					

Anexo 27 – Parrilla de evaluación del desempeño en el debate

(6 puntos)

N.º	Nombre	Calidad de la exposición (4,5 puntos)					Actitudes (1,5 puntos)			Total
		Corrección 0,9 puntos	Vocabulario 0,9 puntos	Organización y claridad del discurso 0,9 puntos	Fluidez y pronunciación 0,9 puntos	Capacidad de argumentación 0,9 puntos	Respeto y tolerancia 0,5 puntos	Volumen de la voz 0,5 puntos	Capacidad para esperar su turno 0,5 puntos	
1	A. M.									
2	A. A.									
3	A. V.									
4	A. V.									
5	A. G.									
6	A. A.									
7	B. A.									
8	B. C.									
9	D. F.									
10	F.									
11	H. C.									
12	I. G.									
13	I. R.									
14	L. A.									
15	M. D.									
16	M. N.									
17	R. A.									
18	S. L.									
19	S. S.									
20	S. B.									
22	P. F.									

Anexo 28 - Parrilla de observación directa

Clase:

Sumario:

N.º	Nombre	F	Deb.	Part.	Oral.	Empeño	Comp.	Mat.
1	A. M.							
2	A. A.							
3	A. V.							
4	A. V.							
5	A. G.							
6	A. A.							
7	B. A.							
8	B. C.							
9	D. F.							
10	F.							
11	H. C.							
12	I. G.							
13	I. R.							
14	L. A.							
15	M. D.							
16	M. N.							
17	R. A.							
18	S. L.							
19	S. S.							
20	S. B.							
22	P. F.							

- Muy mal
- Mal
- + Regular
- ++ Bien
- +++ Muy bien

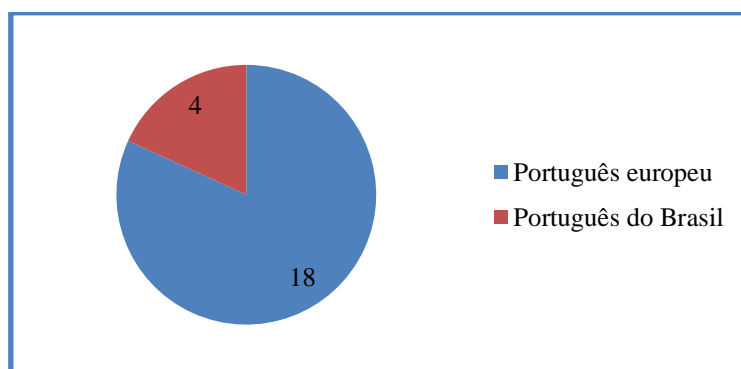
Anexo 29 - Parrilla de evaluación final

(20 puntos)

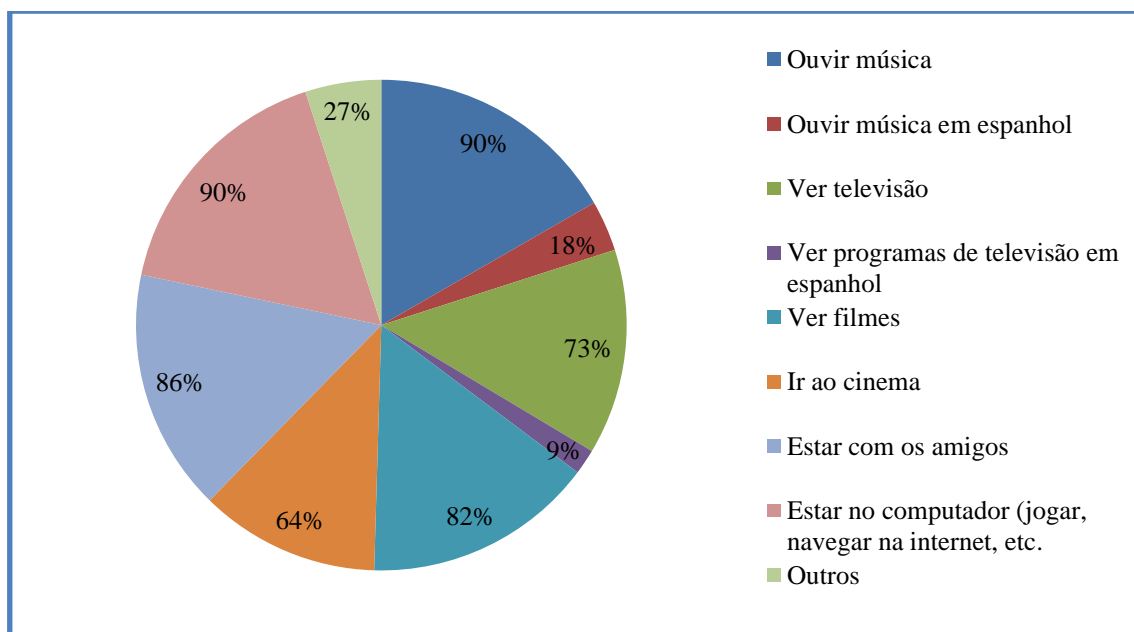
N.º	Nombre	Debate	Prueba	Peq. trabajos	Desemp. clase	Total
		6	6	4	4	
1	A. M.					
2	A. A.					
3	A. V.					
4	A. V.					
5	A. G.					
6	A. A.					
7	B. A.					
8	B. C.					
9	D. F.					
10	F.					
11	H. C.					
12	I. G.					
13	I. R.					
14	L. A.					
15	M. D.					
16	M. N.					
17	R. A.					
18	S. L.					
19	S. S.					
20	S. B.					
22	P. F.					

Anexo 30 - Resultados do Questionário – Parte I

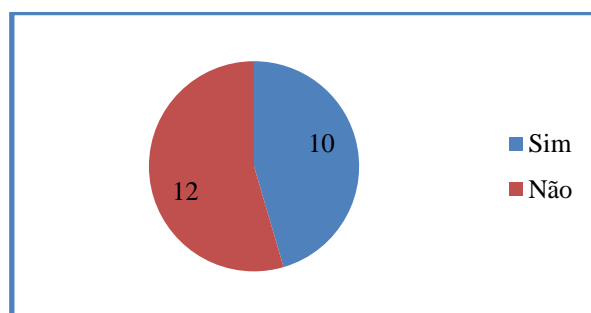
Neste anexo, recolhem-se as respostas dos alunos às questões fundamentais para a elaboração da nossa unidade didática, complementando o que já foi referido na terceira parte deste trabalho (secção 1.2. “Os alunos”).



Língua materna dos alunos.

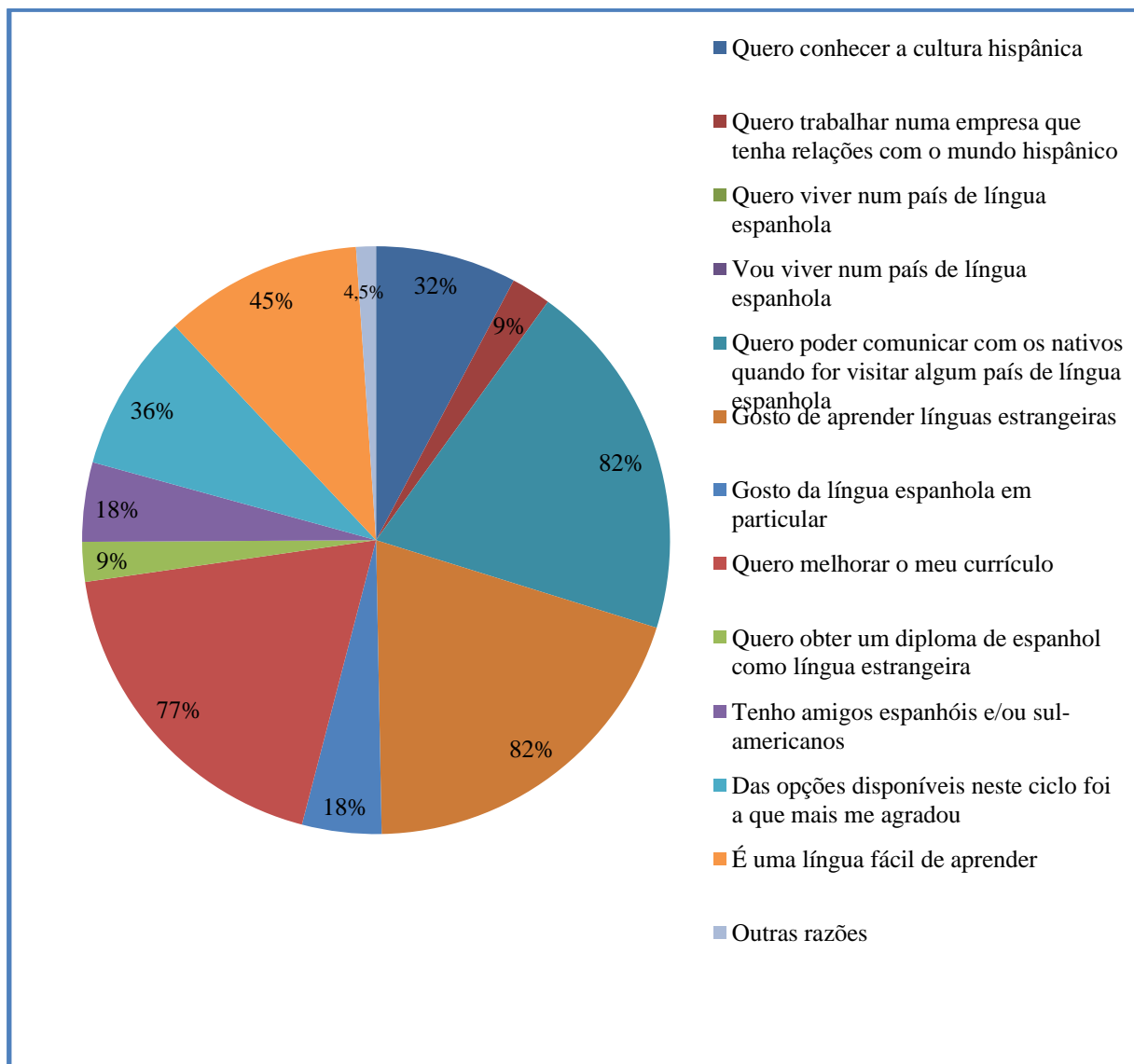


O que gostam de fazer nos tempos livres.

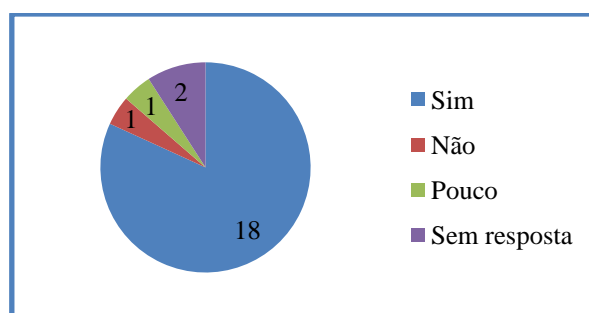


Existência de familiares que falem espanhol¹⁰¹.

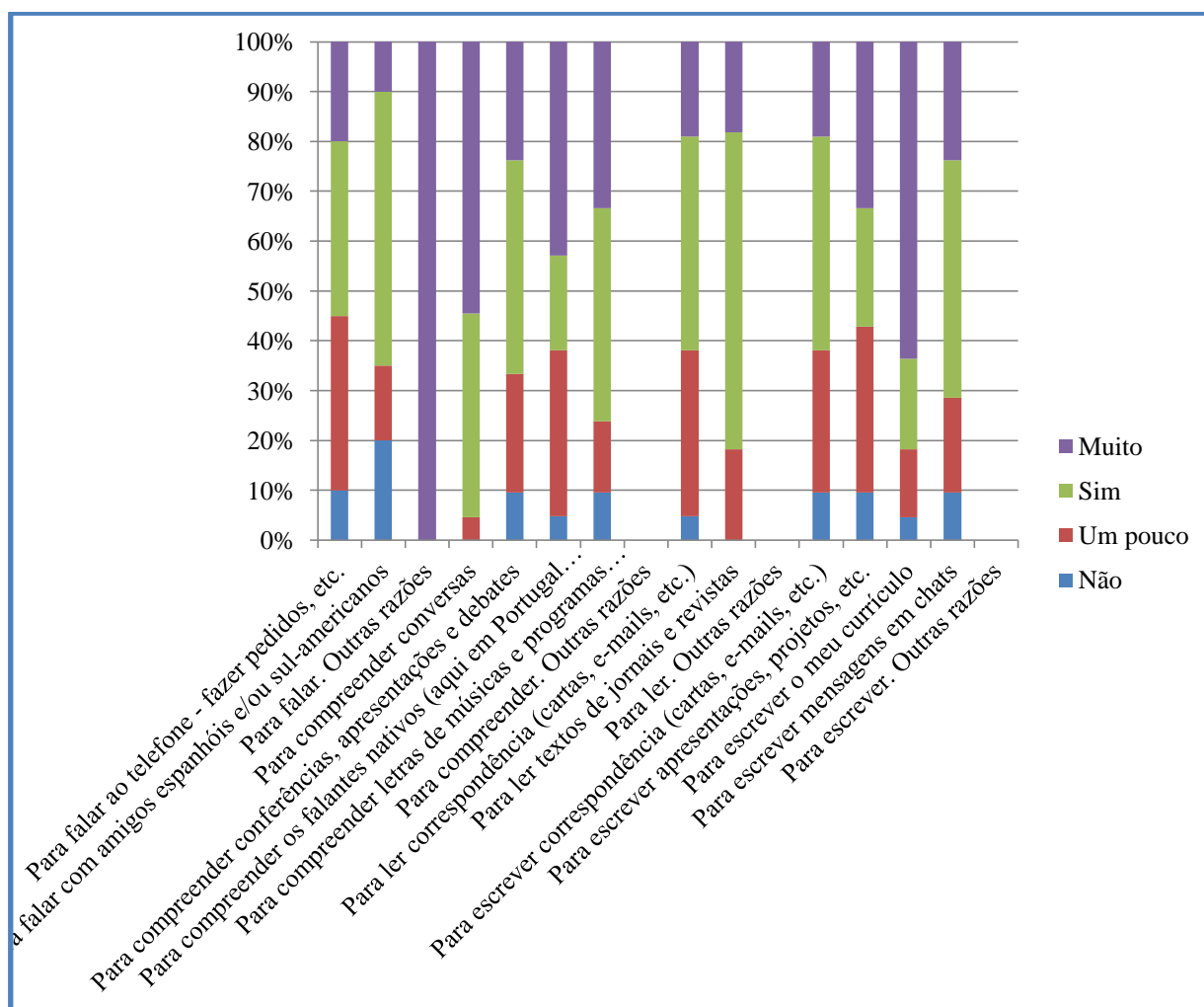
¹⁰¹ Nas respostas afirmativas, encontrava-se: pai, mãe, avô, avó, bisavô, bisavó, tio, tia, primos.



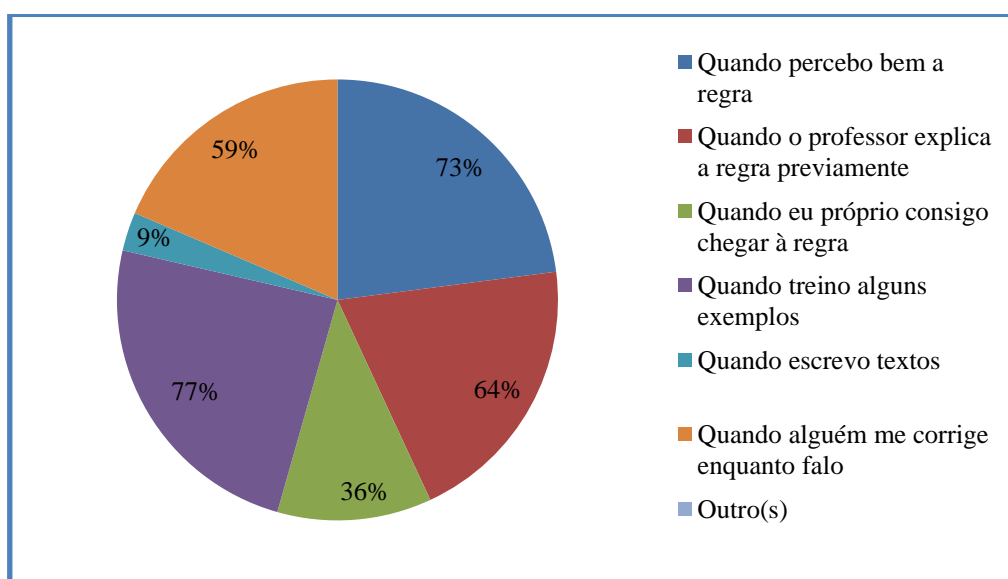
Razões para aprender espanhol.



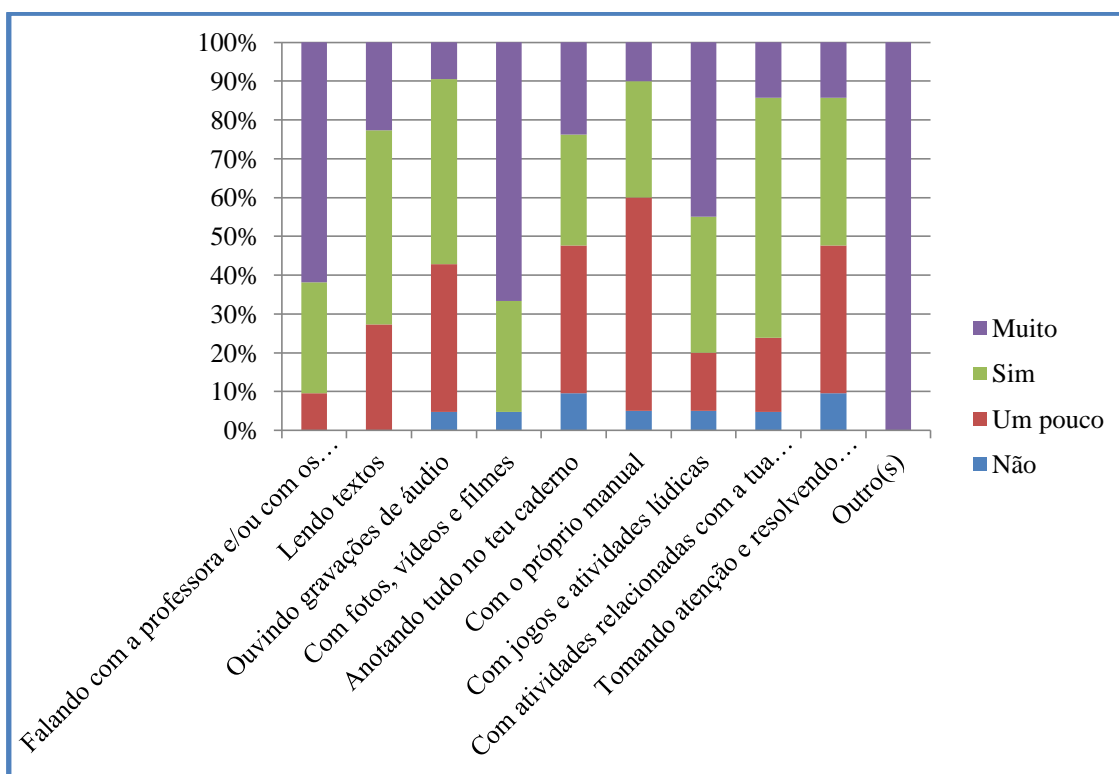
Motivação para aprender espanhol.



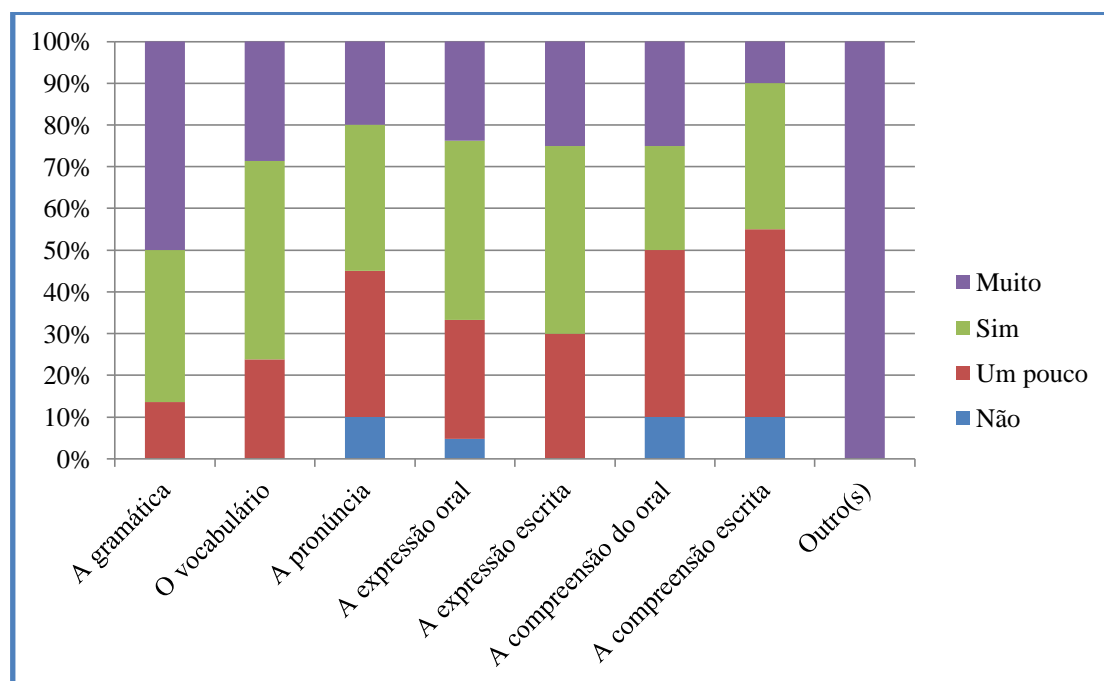
Objetivos para aprender espanhol.



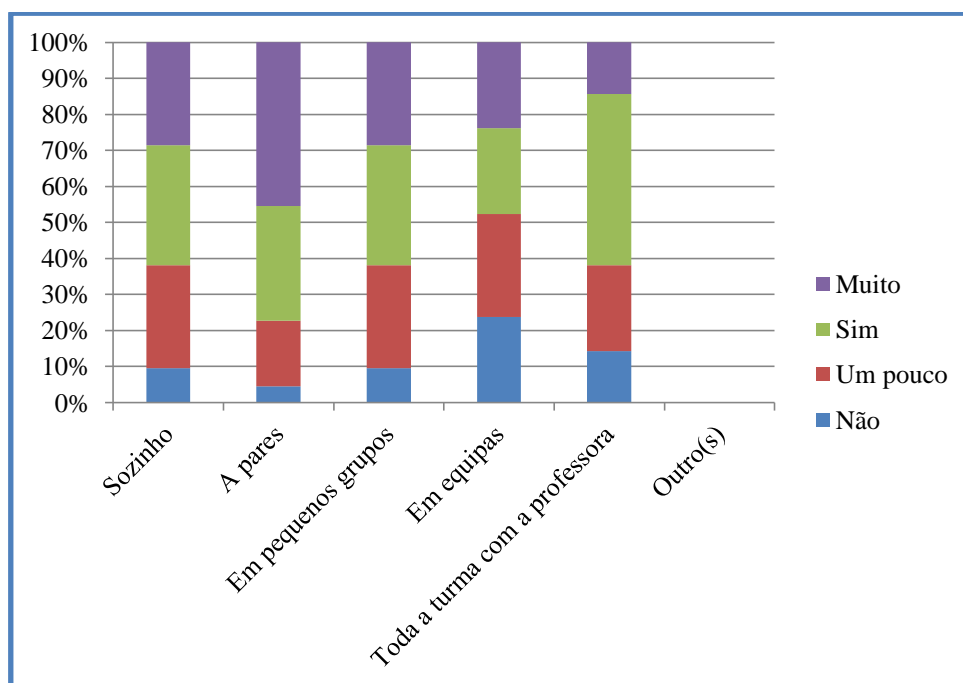
Quando aprendem melhor a gramática.



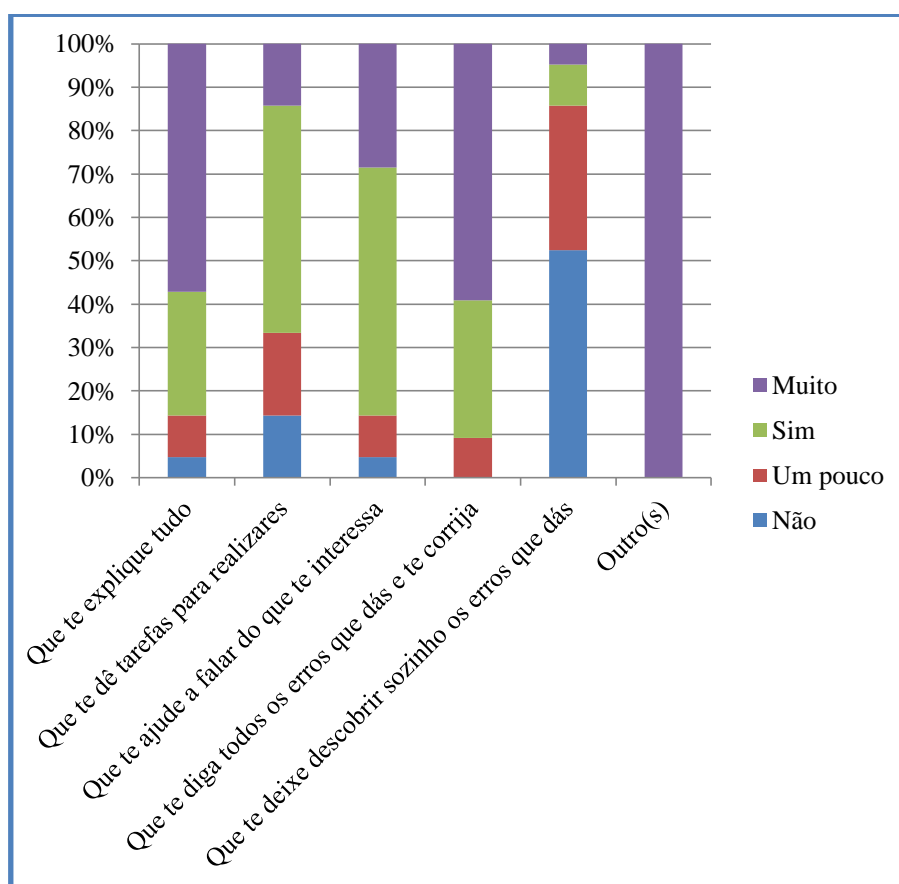
Como gostam de aprender espanhol na aula.



O que gostariam de melhorar.



Como gostam de trabalhar (tipo de agrupamento).

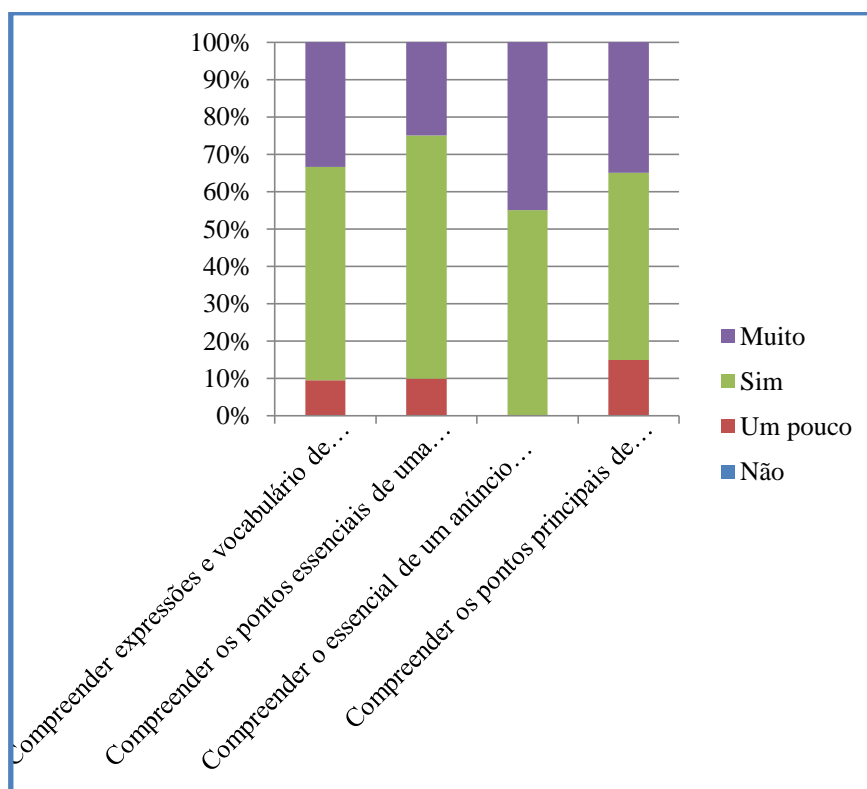


O que gostam que a professora faça.

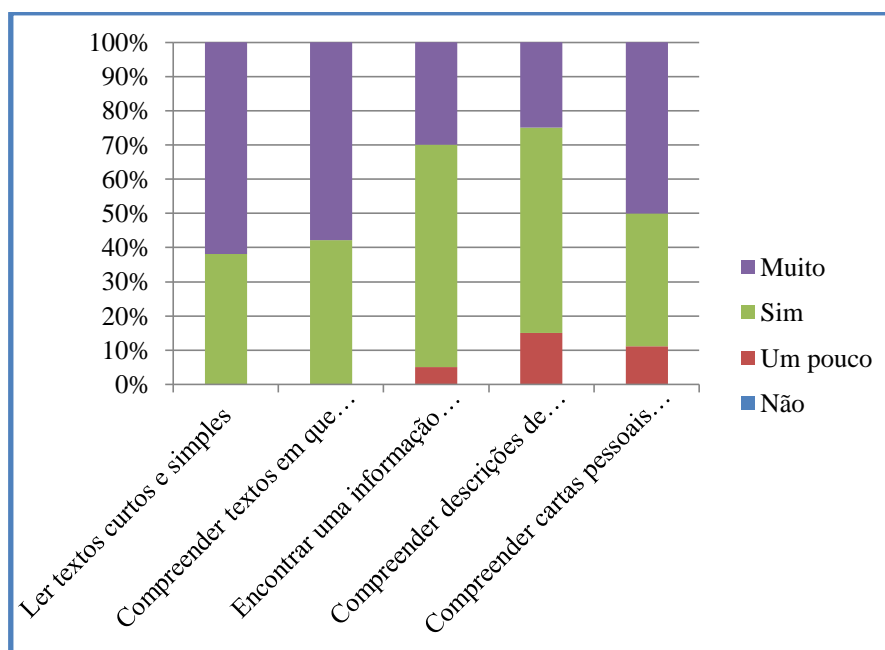
Anexo 31 - Resultados do Questionário – Parte II

Neste anexo, expõem-se os resultados obtidos no Questionário – Parte II.

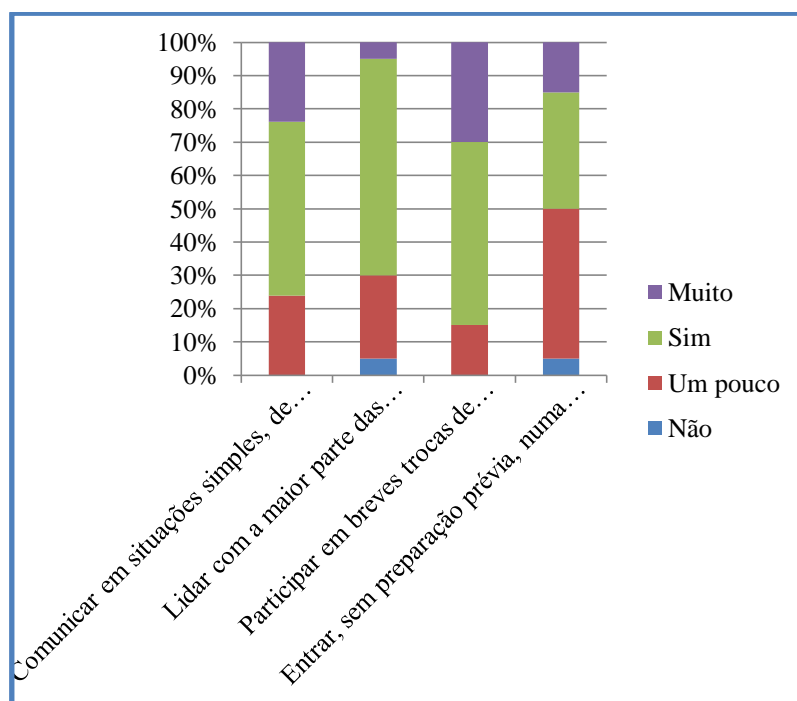
Quando questionados sobre as competências que acreditam ter em língua espanhola, os alunos responderam o que seguidamente se exhibe:



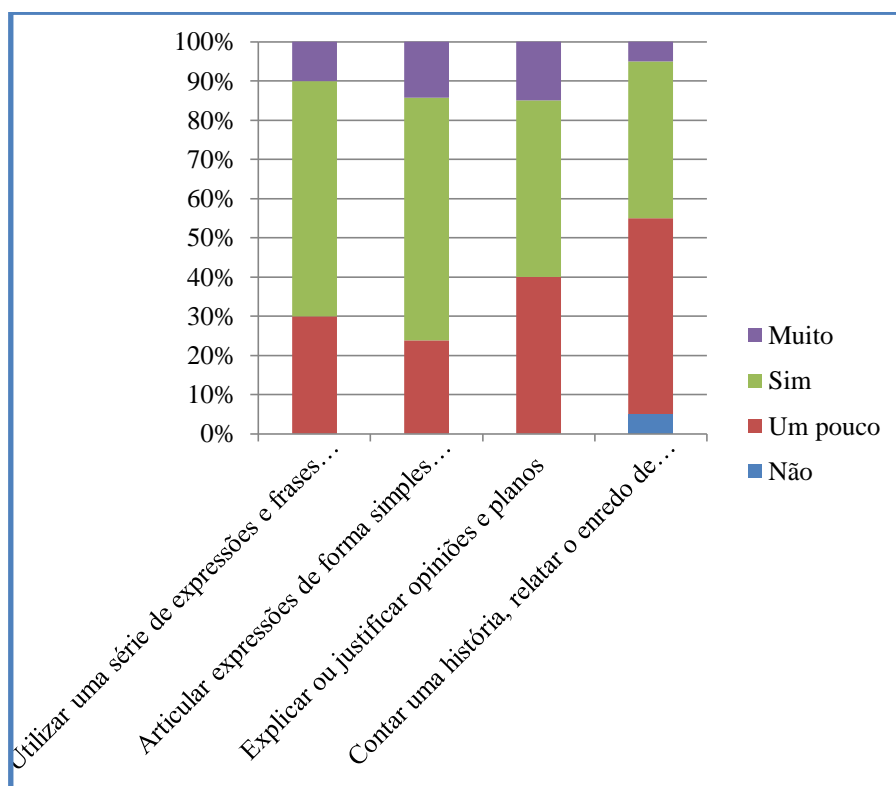
Nível de competência na compreensão oral.



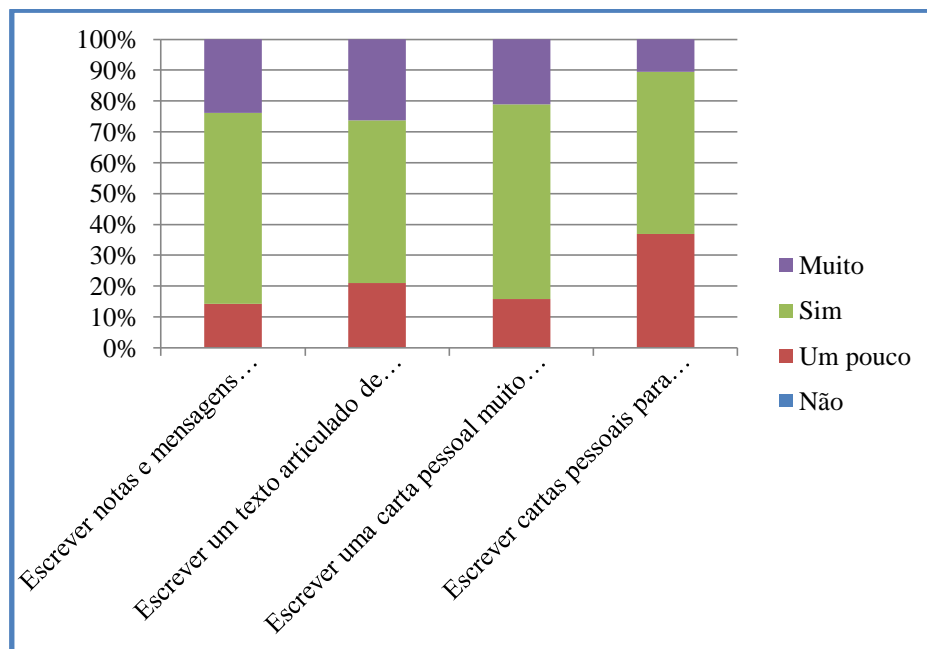
Nível de competência na leitura.



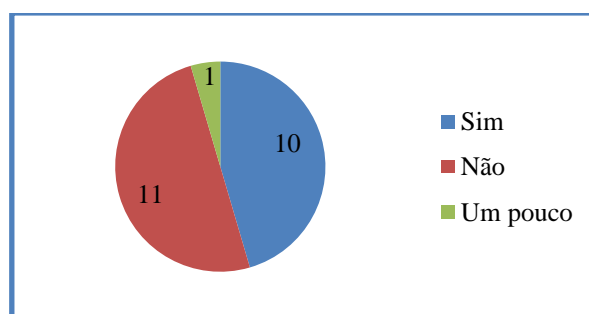
Nível de competência na interação oral.



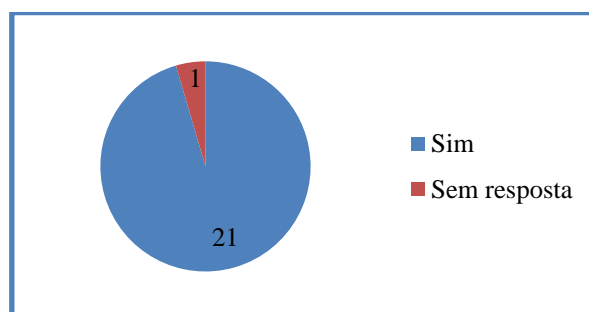
Nível de competência na produção oral.



Nível de competência na escrita.

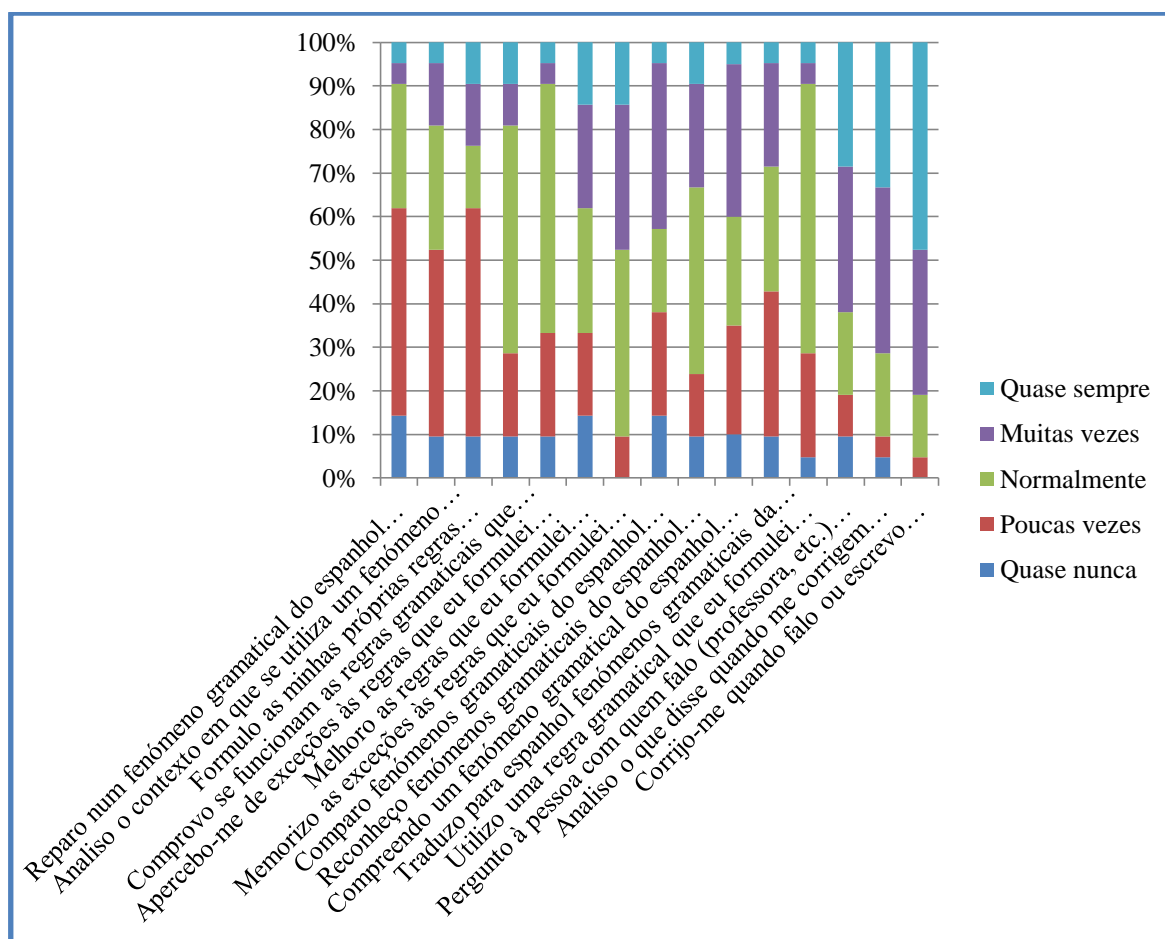


Resposta à pergunta "Gostas de aprender gramática?".



Resposta à pergunta "Tens consciência de que é importante [a gramática] para aprender uma língua?".

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem que utilizam na aprendizagem de espanhol e a sua frequência de uso, os alunos responderam o seguinte:



Estratégias de aprendizagem e frequência de uso.

Anexo 32 – Parrilla de evaluación de la prueba rellena

(6 puntos)

N.º	Nombre	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2	3	4	5	TOTAL	Pts.
		10	10	20	6	18 2+4	12 6x2p	48 12x4p	36 6x6p	40	200	
1	A. M.	6	8	15	6	18	11	16	12	38	130	3,9
2	A. A.	6	5,5	15	6	6	10	28	24	22	122,5	3,6
3	A. V.	7	10	15	6	11	9,5	48	24	30	160,5	4,8
4	A. V.	7	7	17	3	18	12	40	36	34	174	5,2
5	A. G.	7	9	18	6	18	10	40	24	38	170	5,1
6	A. A.	5	7	15	6	10	11	48	36	36	174	5,2
7	B. A.	6	7	17	6	11	11	36	36	36	166	4,9
8	B. C.	8,5	7	13	6	8	10	40	-	24	116,5	3,4
9	D. F.	7	7	17	6	18	10	28	36	30	159	4,8
10	F.	4	9	17	6	15,5	12	28	36	30	157,5	4,7
11	H. C.	7	6	17	6	12	9,5	40	36	34	167,5	5
12	I. G.	5	7	17	6	6	8,5	36	18	34	137,5	4,1
13	I. R.	6	7	18	6	12	10	44	24	32	159	4,8
14	L. A.	7	7	17	6	18	10	12	36	28	141	4,2
15	M. D.	10	6	18	6	18	12	48	30	34	182	5,4
16	M. N.	7	9	18	6	18	12	44	36	40	190	5,7
17	R. A.	4	7,5	17	6	17	12	39,5	36	38	177	5,3
18	S. L.	6,5	10	20	6	12	12	44	36	40	186,5	5,6
19	S. S.	9,5	6	14	6	18	8	40	18	30	149,5	4,5
20	S. B.	9,5	9,5	19	6	2	10	44	30	34	164	4,9
22	P. F.	6	7	15	0	0	6	32	36	28	130	3,9

Anexo 33 - Parrilla de evaluación de los pequeños trabajos rellena

(4 puntos)

N.º	Nombre	Deberes	Ficha de lectura	Cartas	Resumen trabajo de grupo	Total
1	A. M.	1	1	0,95	1	3,95
2	A. A.	1	-	-	1	2
3	A. V.	-	-	0,98	1	1,98
4	A. V.	1	-	0,9	1	2,9
5	A. G.	1	-	0,95	1	2,95
6	A. A.	1	1	0,9	1	3,9
7	B. A.	1	-	0,93	1	2,93
8	B. C.	-	-	0,9	1	1,9
9	D. F.	-	-	-	1	1
10	F.	1	-	0,9	1	2,9
11	H. C.	1	0,5	0,93	1	3,43
12	I. G.	1	-	0,85	1	2,85
13	I. R.	-	-	0,98	1	1,98
14	L. A.	-	-	-	1	1
15	M. D.	1	0,5	1	1	3,5
16	M. N.	1	0,5	1	1	3,5
17	R. A.	1	0,5	-	1	2,5
18	S. L.	1	-	1	1	3
19	S. S.	1	-	-	1	2
20	S. B.	1	-	-	1	2
22	P. F.	1	0,5	0,85	1	3,35

Anexo 34 - Parrilla de evaluación de las cartas rellena

(1 punto)

N.º	Nombre	Adecuación	Estructura	Corrección gramatical	Vocabulario	Total	Pts.
1	A. M.	25	25	20	25	95	0,95
2	A. A.	-	-	-	-	-	-
3	A. V.	25	25	22,5	25	97,5	0,98
4	A. V.	25	25	15	25	90	0,9
5	A. G.	25	25	20	25	95	0,95
6	A. A.	22,5	25	17,5	25	90	0,9
7	B. A.	22,5	25	22,5	22,5	92,5	0,93
8	B. C.	25	25	15	25	90	0,9
9	D. F.	-	-	-	-	-	-
10	F.	22,5	25	17,5	25	90	0,9
11	H. C.	22,5	25	22,5	22,5	92,5	0,93
12	I. G.	25	20	17,5	22,5	85	0,85
13	I. R.	25	25	22,5	25	97,5	0,98
14	L. A.	-	-	-	-	-	-
15	M. D.	25	25	25	25	100	1
16	M. N.	25	25	25	25	100	1
17	R. A.	-	-	-	-	-	-
18	S. L.	25	25	25	25	100	1
19	S. S.	-	-	-	-	-	-
20	S. B.	-	-	-	-	-	-
22	P. F.	25	20	17,5	22,5	85	0,85

Anexo 35 - Parrilla de evaluación del desempeño en clase rellena

(4 puntos)

N.º	Nombre	Asid.	Punt.	Part.	Empeño	Comp.	Mat.	Total
		0,25	0,5	1	1	1	0,25	
1	A. M.	0,25	0,5	1	1	1	0,25	4
2	A. A.	0,25	0,5	0,5	0,5	1	0,25	3
3	A. V.	0,25	0,5	0,5	0,5	1	0,25	3
4	A. V.	0,25	0,5	0,5	0,75	1	0,25	3,25
5	A. G.	0,25	0,5	0,75	1	1	0,25	3,75
6	A. A.	0,25	0,5	0,5	1	1	0,25	3,5
7	B. A.	0,25	0,5	0,5	1	1	0,25	3,5
8	B. C.	0,25	0,5	0,5	0,5	1	0,25	3
9	D. F.	0,25	0,3	1	0,5	0,75	0,25	3,05
10	F.	0,25	0,5	0,5	1	1	0,25	3,5
11	H. C.	0,25	0,5	1	1	1	0,25	4
12	I. G.	0,25	0,5	0,5	0,25	0,75	0,25	2,5
13	I. R.	0,25	0,5	0,5	0,5	0,75	0,25	2,75
14	L. A.	0,25	0,5	0,5	0,5	0,75	0,25	2,75
15	M. D.	0,25	0,5	0,25	0,25	0,75	0,25	2,75
16	M. N.	0,25	0,5	1	1	1	0,25	4
17	R. A.	0,25	0,5	0,5	0,5	1	0,25	3
18	S. L.	0,25	0,5	1	0,5	1	0,25	3,5
19	S. S.	0,25	0,3	0,75	0,5	0,75	0,25	2,80
20	S. B.	0	0,5	0,5	0,75	1	0,25	3
22	P. F.	0,25	0,5	0,5	0,25	0,25	0,25	2

Anexo 36 - Parrillas de observación directa rellenas

Clase: 1

Sumario:

Inicio de la unidad didáctica: *¡A llevar una vida sana!*.

Visionado del vídeo “El médico cubano” y realización de una ficha de trabajo.

Algunos falsos amigos.

Expresar síntomas y hacer recomendaciones.

Repaso del presente de subjuntivo de verbos regulares e irregulares, del presente de indicativo del verbo “doler” y de algún vocabulario relacionado con el cuerpo humano.

Juego de roles.

N.º	Nombre	F	Deb.	Part.	Oral.	Empeño	Comp.	Mat.
1	A. M.			+	+	+	+	
2	A. A.			+	+	+	+++	
3	A. V.			++	+	+	+++	
4	A. V.			+	+	+	++	
5	A. G.	F						
6	A. A.			++	+	++	+++	
7	B. A.			+	++	+++	+++	
8	B. C.			+	+	+	++	
9	D. F.			-	++	+	-	
10	F.			+	+	++	+++	
11	H. C.			++	++	++	++	
12	I. G.			+	+	+++	+++	
13	I. R.			++	+	+	++	
14	L. A.			+	+	+	++	
15	M. D.			+	+	++	++	
16	M. N.			++	++	++	+++	
17	R. A.			+	+	++	+++	
18	S. L.			+	++	++	+++	
19	S. S.			+	+	+	++	
20	S. B.			+	+	+	+++	
22	P. F.			+	+	+	-	

- Muy mal
- Mal
- + Regular
- ++ Bien
- +++ Muy bien

Clase: 2

Sumario:

Corrección de los deberes.

Hablar de estilos de vida y dar consejos para llevar una vida sana.

N.º	Nombre	F	Deb.	Part.	Oral.	Empeño	Comp.	Mat.
1	A. M.		√	++	++	+++	+++	
2	A. A.	F						
3	A. V.		X	-	-	+	++	X
4	A. V.	F						
5	A. G.		√	-	+	+++	+++	
6	A. A.		√	+	+	+++	+++	
7	B. A.		√	+	+	+++	+++	
8	B. C.		X	+	-	+	++	
9	D. F.		X	++	+++	++	++	
10	F.	F						
11	H. C.		√	++	+++	++	++	
12	I. G.		√	+	+	+++	+++	
13	I. R.		X	+	+	++	++	X
14	L. A.		X	-	-	+	+++	
15	M. D.		√	+	+	+	+++	
16	M. N.		√	++	+++	+++	+++	
17	R. A.		√	+	+	+++	+++	
18	S. L.		√	+	+++	+++	+++	
19	S. S.		√	++	++	++	++	
20	S. B.	F						
22	P. F.		√	+	+	++	+++	

Clase: 3 (x2)

Sumario:

Trabajo de escritura en parejas.

Realización de fichas de trabajo: comprensión de texto y conectores discursivos.

Inicio de la preparación del debate.

N.º	Nombre	F	Deb.	Part.	Oral.	Empeño	Comp.	Mat.
1	A. M.			++	++	+++	+++	
2	A. A.	F 1ªh		+	-	++	+++	
3	A. V.			-	-	+	++	
4	A. V.			+	+	+++	+++	
5	A. G.			-	++	+++	+++	
6	A. A.			+	-	+++	+++	
7	B. A.			-	-	++	+++	
8	B. C.			-	-	++	+++	
9	D. F.	F 1ªh		++	+++	++	+++	
10	F.			+	++	+++	+++	
11	H. C.			++	+++	+++	+++	
12	I. G.			+	+	++	++	
13	I. R.			+	+	+	++	
14	L. A.	F 1ªh		-	+	+	++	
15	M. D.			+	++	+	++	
16	M. N.			++	++	+++	++	
17	R. A.	F 1ªh		+	++	+	+++	
18	S. L.			+	+++	+	+++	
19	S. S.	F 1ªh		++	++	+	++	
20	S. B.	F						
22	P. F.			+	-	++	+	

Clase: 4

Sumario:

Conclusión de la preparación del debate y su realización.

N.º	Nombre	F	Deb.	Part.	Oral.	Empeño	Comp.	Mat.
1	A. M.			++	++	+++	+++	
2	A. A.			+	-	++	+++	
3	A. V.			-	-	+	++	
4	A. V.			++	+	++	+++	
5	A. G.			-	+	+++	+++	
6	A. A.			+	+	+++	+++	
7	B. A.			+	+	+++	+++	
8	B. C.			+	-	+	++	
9	D. F.			++	+++	++	++	
10	F.			+	+	+	++	
11	H. C.			++	+++	++	++	
12	I. G.			+	+	+++	+++	
13	I. R.			+	+	++	++	
14	L. A.			-	-	+	+++	
15	M. D.			+	+	+	+++	
16	M. N.			++	+++	+++	+++	
17	R. A.			+	+	+++	+++	
18	S. L.			+	+++	+++	+++	
19	S. S.			++	++	++	++	
20	S. B.			+	+	++	+++	
22	P. F.			+	+	++	+++	

Clase: 5

Sumario:

Ficha de autoevaluación.

Prueba de evaluación.

N.º	Nombre	F	Deb.	Part.	Oral.	Empeño	Comp.	Mat.
1	A. M.					+++	+++	
2	A. A.					++	+++	
3	A. V.					+	+++	
4	A. V.					++	+++	
5	A. G.	F						
6	A. A.					+++	+++	
7	B. A.					+++	+++	
8	B. C.					+	+++	
9	D. F.					++	+++	
10	F.					+	+++	
11	H. C.					++	+++	
12	I. G.					+++	+++	
13	I. R.					++	+++	
14	L. A.					+	+++	
15	M. D.					+	+++	
16	M. N.					+++	+++	
17	R. A.					+++	+++	
18	S. L.					+++	+++	
19	S. S.					++	+++	
20	S. B.					++	+++	
22	P. F.					++	+++	

Anexo 37 - Parrilla de evaluación final rellena

(20 puntos)

N.º	Nombre	Debate	Prueba	Peq. trabajos	Desemp. clase	Total	Nota final
		6	6	4	4		
1	A. M.	3,2	3,9	3,95	4	15,05	15
2	A. A.	2	3,6	2	2,8	10,4	10
3	A. V.	2,6	4,8	1,98	3	12,38	12
4	A. V.	2,9	5,2	2,9	3,25	14,25	14
5	A. G.	5,1	5,1	2,95	3,75	16,9	17
6	A. A.	1,6	5,2	3,9	3,5	14,2	14
7	B. A.	3,9	4,9	2,93	3,5	15,23	15
8	B. C.	2,3	3,4	1,9	3	10,6	11
9	D. F.	4,5	4,8	1	3,05	13,35	13
10	F.	2,6	4,7	2,9	3,5	13,7	14
11	H. C.	4	5	3,43	4	16,43	16
12	I. G.	2,9	4,1	2,85	2,5	12,35	12
13	I. R.	2,3	4,8	1,98	2,75	11,83	12
14	L. A.	2,3	4,2	1	2,75	10,25	10
15	M. D.	3,5	5,4	3,5	2,75	15,15	15
16	M. N.	5,1	5,7	3,5	4	18,3	18
17	R. A.	3,2	5,3	2,5	3	14	14
18	S. L.	5,1	5,6	3	3,5	17,2	17
19	S. S.	2,6	4,5	2	2,8	11,9	12
20	S. B.	4,2	4,9	2	3	14,1	14
22	P. F.	2	3,9	3,35	2	11,25	11

Anexo 38 - Producciones de los alumnos (carta queja/consejo)

56

❖ QUEJA ❖

Grupo: B [redacted] N°8 y A [redacted] N°4

Hola Doctor Morales.

(yo) no soporto el dolor en los pies, me canso mucho al caminar y no puedo dormir porque siento los pies hinchados. He ~~tengo~~ ^{pongo} todo tipo de pomadas y nada; ¿qué puedo hacer?

❖ CONSEJO ❖

Grupo: A [redacted] n°1 y A [redacted] n°5

Muchas veces nuestros huesos se quedan muy adoloridos, y los huesos de los pies más ^{avanz} ~~avanz~~ porque ~~avanz~~ ^{avanz} crecen con nuestro peso. Te recomiendo que los pongas en un masajeador 2 veces al día y que duermas con ellos en cima de una almohada. Si no te sientes mejor, pide cita con tu médico de cabecera. ¡Que te mejores!

57

❖ QUEJA ❖

Grupo: A [redacted] n°1 A [redacted] n°5

Hola doctor Morales.

En los últimos días me duelen mucho las rodillas, las tengo ^{muy} ~~muy~~ hinchadas y tengo dificultad en caminar. ya he puesto hielo, pero ^{el} ~~la~~ dolor no ha pasado. ¿qué tengo que hacer para que se me pase?

❖ CONSEJO ❖

Grupo: B [redacted] y H [redacted]

¡Hola!

Pues, te aconsejo que te tomes unas vacaciones y que estés unos días en la cama, y que te pongas una pomada hasta que te pasen los hinch ~~zones~~ ^{zones}.

29 palabras

☞ QUEJA ☞

St

Grupo: ~~Hola Doctor!~~ Ten A [redacted] y F [redacted]

¡Hola doctor! Tengo dolores en la espalda, ya no ~~soporto~~ ^{soporto} estar de pie en el trabajo, me duelen las Rodillas. ¿Puede ayudarme?

22 palabras

☞ CONSEJO ☞

Grupo: A [redacted] n°4 B [redacted] n°9

¡Hola!

no es normal, en tu edad ~~te~~ ^{de} sientas así, si te duele mucho, lo mejor ^{es} que hagas ^(y que mejores) ejercicio físico, ~~mejorar~~ ^{mejorar} tu postura y es importante que te tomes unas pastillas ¡que te mejores!

☞ QUEJA ☞

St

Grupo: ~~Hola doctor, le escribo porque me duele la espalda y tengo fiebre, no consigo descansar. Me duele el cuerpo todo, estoy constipado, no consigo concentrarme en el instituto. ¿Qué puedo hacer?~~ [redacted] y A [redacted]

Hola doctor, le escribo porque me duele la espalda y tengo fiebre, no consigo descansar. Me duele el cuerpo todo, estoy constipado, no consigo concentrarme en el instituto. ¿Qué puedo hacer?

☞ CONSEJO ☞

Grupo: I [redacted] y P [redacted] 12 y 22.

Te recomiendo que te tomes unas pastillas para dolor en general, que guardes reposo y que bebas muchos líquidos. Para la constipación, te recomiendo que bebas una infusión con ~~dos~~ ^{de} cucharas de miel por la mañana. ¡Que te mejores!, Doctor Morales

☞ QUEJA ☞

St

Grupo: B [redacted] y H. [redacted]

¡Hola!

Ya no ^{consigo} soportar el dolor de dientes, cuando voy a comer algo, me duelen mucho y cuando voy a dormir me duelen igualmente. ¿Puede ayudarme?

27 palabras

☞ CONSEJO ☞

Grupo: A [redacted] F [redacted]

¡Hola! No puedo saber lo que ~~te~~ ^{te} pasa ~~conigo~~ ^{te} si en te examino. Es recomendable que pongas hielo y ~~se~~ ^{te} no mejoras es ~~convenien~~ ^{te} que te ~~quedes~~ ^{quedes} al Dentista. ¡Ánimo!

vayas

28 palabras

St

☞ QUEJA ☞

Grupo: I [redacted] y P [redacted]; n° 12; 22.

Hola doctor Morales.

Últimamente me duelen mucho las piernas, pero yo no he hecho ningún ejercicio físico y no supuestamente andan. No sé qué me pasa, ¿qué puedo hacer para resolver este problema?

☞ CONSEJO ☞

Grupo: I [redacted], II [redacted] y F [redacted]; n° 15, 16, 18

¡Hola! No es normal que tengas dolores tan fuertes en las piernas a menos que seas anciano. Intenta hacer natación, a veces ayuda a relajar los músculos. Si no resulta, te recomiendo que consultes un médico especialista. ¡Ánimo!

St

☞ QUEJA ☞

Grupo: I [redacted] n° 15, II [redacted] n° 16, S [redacted] n° 18

Querido doctor, últimamente me duelen mucho las piernas y es cuando me di cuenta que están muy hinchadas. Me cuesta caminar y no puedo estar de pie más que 5 minutos. ¡Ayúdeme, por favor!

☞ CONSEJO ☞

Grupo: I [redacted] n° 13, A [redacted] n° 3

Hola, no es normal que te sientas así. Es recomendable que descanses un poco. Es bueno que pongas una pomada clupante una semana. Si no resulto debes ir a un hospital. ¡Que te mejores!